الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة سطيف 2

أطروحة

مقدمة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص: علوم التربية

إعداد

الطالب: بلقاسم بلقيدوم

الموضوع :

الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة

لجنة المناقشة

ليفة نصر الدين	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قسنطينة2**	**رئيسا**
بوعبد الله لحسن	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سطيف2**	**مشرفا**
بدرينة محمد العربي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة الجزائر2**	**مناقشا**
حسيني محمد أوبلقاسم	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قسنطينة2**	**مناقشا**
بوسالم عبد العزيز	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة البليدة**	**مناقشا**
بغول زهير	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة سطيف2**	**مناقشا**

السنة الجامعية 2013/2012

إهـــداء

- ❖ إلى موطن الدفء والبر ،أب معطاء كريم ، و أم عطوف رؤوم ، أطال الله عمرهما ...
- ❖ إلى رفيقة دربي الطويل ومشواري الصعب، زوجتي حفظها الله وصانها...
- ❖ إلى جسر المحبة و العطاء و الصدق والوفاء إخواني و أخواتي...
- ❖ إلى إشراقة صباحي وريحان بساتيني، فلذات كبدي، امتداد وجودي، أبنائي، بسملة ، مصعب، و زمزم، ...

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على نبيه المصطفى صادق الوعد الأمين، حمدا لك ربي على عظيم عطائك الوافر، وجزيل نعمتك، منحتي القوة و الصبر والمثابرة و الرضا بقدرك، وغمرتني من فضلك وتوفيقك إلى أن أتممت هذا الجهد المتواضع، و أسأل الله أن يكون علما نافعا و عملا متقبلا. وعملا بهدي نبينا الحبيب " لا يشكر الله من لا يشكر الناس" فإنني أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان إلى المشرف الأستاذ الدكتور لحسن بوعبدالله ، لقبوله الإشراف على هذا العمل و متابعته مذ أن كان فكرة، فلم يبخل بتوجيهاته العلمية القيمة طيلة أطوار انجازه، و أقدر له حسن تعاونه وصبره الذي أعاننا على تذليل الصعاب التي واجهتنا طيلة مسيرة إنجاز هذا العمل، كما أتقدم بجزيل الشكر و الامتنان إلى فريق البحث في مخبر (L.I.S.E.C , Université de Strasbourg) وعلى رأسهم رئيسة الفريق الدكتورة نصيرة هجراسي، و مدير المخبر البروفيسور Pascal. Marquet على تعاونهما، و كل المساعدات التي قدماها لي طيلة فترة التكوين الإقامي.

كما أتقدم بالشكر للأساتذة عادل بن يحي، سليماني ياسين، عبد الملك قسوم، والحسن روابح على مساعدتهم في تنفيذ بعض الأمور المتعقلة ببرمجة نموذج تحليل البيانات باستعمال الاعلام الآلي في هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل؛ من ملاحظين متطوعين، و مفتشين، و مدراء الاكماليات، و أساتذة زملاء من قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا.

و أسأل الله العليم أن أكون قد وفقت في هذا العمل، فكل عمل لا يخلو من نقص وقصور، فما كان من توفيق فمن الله، و ما كان من خطأ أو سهو أو نسيان فمن نفسي و من الشيطان. « و ما توفيقي إلا بالله عليه توكلت و إليه أنيب » (سورة هود، آية: 88)

و الله الموفق، و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس المحتويات

الإهداء

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة. ..... أ

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي

1. الإشكالية 11

2. تساؤلات الدراسة..... 32

3. فرضيات الدراسة 32

4. أهمية الدراسة 35

5. تحديد المصطلحات 35

1.5. الكفاءة..... 35

2.5. الفعالية التربوية..... 35

3.5. أستاذ التعليم المتوسط 36

4.5. الاحتياجات التدريبية 36

5.5. بطاقة الملاحظة والتقييم 37

6.5. شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية..... 37

تهميش مراجع الإطار المفاهيمي..... 39

الفصل الثاني: مفهوم الفعالية التربوية

مدخل..... 43

1. مفهوم الفعالية في التربية 44

2. كيفية ضبط أو قياس الفعالية التربوية..... 45

1.2. موضوع القياس 45

2.2. تقنيات قياس الفعالية التربوية..... 45

1.2.2. المقاربة التجريبية: للباحث J. M. De Ketele 45

2.2.2. المقاربة الاقتصادية للباحث Cronbag 46
3.2.2. مقاربة تقويم فعالية التكوين للباحث François Marie. Gérard 46
3. تطور مفهوم الفعالية في التربية 49
4. تيارات الفعالية التربوية 50
1.4. التيار الأمريكي 50
2.4. التيار الأوروبي 52
5. وسائل قياس فعالية المعلم 54
1.5. وسائل القياس الذاتية 55
1.1.5.1. تقديرات الذات عن طريق الاستفتاءات و المقاييس 55
2.1.1.5. رؤية الذات عن طريق التسجيلات المسموعة والمرئية (Vidéo) 58
3.1.5. تقديرات التلاميذ 58
4.1.5. تقديرات الرؤساء والأقران 59
2.5. وسائل القياس الموضوعية 59
3.5. وسائل القياس التنبؤية (غير مباشرة) 61
6. محكات ومعايير الفعالية التربوية 62
1. المحك المعرفي 64
2. المحك الأدائي 65
3. المحك السلوكي الشخصي 65
4. محك نواتج التعلم 65
1. معيار الإنتاج 66
2. معيار الخصائص 67
3. معيار العمليات 70
1. معيار مخرجات التعلم 71
2. معيار السلوك المعلم 73
تهميش مراجع الفصل الثاني 98

الفصل الثالث: تحليل الاحتياجات التدريبية

مدخل..... 104

1. الاحتياجات التدريبية بين غموض المفهوم وتنوع المقاربات..... 105

2. مفهوم الاحتياجات..... 109

3. تحليل الاحتياجات 110

4. إستراتيجية تحليل الاحتياجات 111

1.4. النموذج الكلاسيكي « Modèle classique » 112

2.4. النموذج الاستقرائي« Modèle inductif »..... 113

3.4. النموذج الاستنتاجي « Modèle déductif » 113

4.4. تطبيق النموذج الميثالي حسب « Nadeau 1988 » 114

1.4.4. تحديد الوضع المرغوب –المستهدف- « la détermination du statut désiré » 114

1.1.4.4. تحديد الأهداف « l'identification des objectifs »..... 114

2.1.4.4. تحديد أهمية المرامي أو الأهداف
« la détermination de l'importance des buts ou des objectifs »..... 115

2.4.4. تحديد الوضعية الحالية « La détermination du statut actuel »..... 116

3.4.4. تحديد الفوارق« L'identification des écarts »..... 116

4.4.4. تحديد الأولويات «La détermination des priorités » 118

5.4. نموذج Robinson et Robinson. (1995) لتحليل الاحتياجات التدريبية في ضوء مؤشرات مستوى الأداء
..... 119

1.5.4. الحاجة التدريبية..... 119

2.5.4. عملية تحليل الاحتياجات..... 120

1.2.5.4.تحليل فارق الأداء 121

2.2.5.4. تحليل الأسباب 121

3.2.5.4. تحديد الحلول 121

4.2.5.4. تحديد الاحتياجات التدريبية 121

5.2.5.4. كيف تسهم عملية التدريب في تحقيق النتائج؟..... 122

5. مخططات التدريب أثناء الخدمة بين تحليل الاحتياجات وتحديد الوظائف في ضوء منبئات الفعالية 123

1.5. وظيفة الاحتراف المهني «Fonction de professionnalisation » 123

2.5. وظيفة تحقيق التكيف المهني « Fonction d'adaptation professionnelle »..... 124
3.5. وظيفة تحقيق الالتزام المهني « Fonction d'engagement professionnel » 125
4.5. وظيفة الضبط السوسيومهني « Fonction de régulation socioprofessionnelle » 126
6. مخططات التدريب أثناء الخدمة بين تحليل الاحتياجات واختيار نماذج التدريب 126
1.6. نموذج التكوين الأكاديمي: (PFCAC) 127
2.6. نموذج التكوين التقني أثناء الخدمة (PFCT) 127
3.6. نموذج التكوين الذاتي (PFCP) 127
4.6. النموذج الحرفي (المهني) أثناء الخدمة (PFCA) 127
5.6. نموذج البحث والتطوير من أجل التكوين أثناء الخدمة (PFCRD) 128
6.6. نموذج التكوين مبني على مفهوم التكوين مدى الحياة (PFTLV) 128
7. تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة: نحو نموذج مقترح في ضوء الراهن التربوي الجزائري... 129
1.7. استراتيجيات تحليل الاحتياجات..... 131
1.1.7. تحليل التنظيم..... 131
2.1.7. تحليل العمل 131
3.1.7. تحليل الفرد 132
2.7. وسائل و أدوات تقدير الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة..... 132
1.2.7. الملاحظة 132
2.2.7. المقابلة 133
3.2.7. الاستبيان..... 133
4.2.7. الاختبارات..... 133
5.2.7. تحليل تقارير الموجهين 134
6.2.7. تقارير الخبراء 134
3.7. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية..... 134
4.7. الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية..... 135
خلاصة 135
تهميش مراجع الفصل الثالث 136
الفصل الرابع: تكوين المعلمين في الجزائر
مدخل..... 140
1. مفهوم التكوين..... 141
2. مبادئ التكوين..... 143
3. أشكال التكوين 144
1.3. التكوين النظري « la formation théorique » 144

2.3. التكوين التطبيقي « la formation pratique » 144
4. مجالات التكوين 144
1.4. التكوين الأكاديمي 144
2.4. التكوين البيداغوجي..... 145
5. أهمية التكوين 146
6. مراحل تطور تكوين المعلمين في الجزائر 146
1.6. التكوين الاستثنائي:من 1962-1970 146
2.6. التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970-1985 148
3.6. التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة 1998 153
5.6. التكوين في ظل الإصلاحات الجديدة : سنة 2002 إلى اليوم 154
7. نحو إستراتيجية مناسبة لتكوين المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات..... 167
1.7. مرجعية كفاءات التعليم والتكوين « Référenciel de compétences » 168
2.7. مرجعية الكفاءات المفتاحية الخاصة بالتعليم والتكوين..... 169
3.7. **نموذج**Perrenoud Philippe(1999):**مرجعية عشر كفاءات خاصة بالتعليم** 173
خلاصة 176
تهميش مراجع الفصل الثالث 177

الفصل الخامس: الدراسات السابقة:

مدخل..... 179
1. الدراسات الأجنبية 180
1.1. دراسة مركز تكوين المعلمين في جامعة فلوريدا 1985 180
2.1. دراسة Rochelle davis (2000) نظام تقويم المعلم «MCPS » 181
3.1. دراسة « Academy for Educational Development » 2005 بالسينيغال..... 193
2. الدراسات العربية..... 203
1.2. دراسة الباحث يوسف القاضي (1980)..... 203
2.2.دراسة توفيق مرعي (2003) 204
3.الدراسات الجزائرية..... 210
1.3. دراسة آسيا بن عيسى (1990)..... 210
2.3. دراسة بن عيسى السعيد (1999)..... 211
3.3. دراسة نورة بوعيشة (2008)..... 214

تهميش مراجع الفصل الخامس 219
الفصل السادس: الإطار المنهجي والتطبيقي للدراسة
1. المنهج المستخدم في الدراسة 221
2. المنهج الإحصائي 221
1.2. التحليل الايديومتري 221
2.2. التحليل الإحصائي الاستدلالي البارامتري 223
1.2.2.تحليل التباين 223
2.2.2.الاختبارات التتبعية 225
3. عينة الدراسة 227
4. إجراءات بناء بطاقة الملاحظة والتقييم 228
5. وصف خطوات بناء شبكة التحليل..... 242
1.5. النموذج التصوري للبيانات 242
2.5. إنشاء قاعدة البيانات 243
تهميش مراجع الفصل السادس..... 250
الفصل السابع: عرض وتحليل النتائج في ضوء المعيار الايديومتري
1. نتائج الدراسة 254
2. تحليل النتائج في ضوء المعيار الايديومتري 241
1.2. كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس 256
2.2. كفاءة صياغة وتحديد الكفاءات التعليمية..... 259
3.2. كفاءة التهيئة للدرس 262
4.2. كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية 264
5.2. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية..... 271
6.2. كفاءة استخدام السبورة..... 275
7.2. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ..... 278
8.2. كفاءة الأسئلة الصفية 282
9.2. كفاءة جذب انتباه التلاميذ 285
10.2. كفاءة التعزيز والدافعية 289
11.2. كفاءة إدارة الصف..... 293
تهميش مراجع الفصل الأول السابع 298
الفصل الثامن: مناقشة الفرضيات و تفسير النتائج
مناقشة الفرضية الأولى..... 301
1. كفاءة التخطيط للدروس..... 301

2. كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية 302
3. كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس 303
4. كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية 305
5. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية 308
6. كفاءة استخدام السبورة 310
7. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ 313
8. كفاءة الأسئلة الصفية 315
9. كفاءة جذب انتباه التلاميذ 316
10. كفاءة التعزيز والدافعية 319
11. كفاءة إدارة الصف 320
ملخص نتائج مناقشة الفرضية الأولى 322
مناقشة الفرضية الثانية 324
1. كفاءة التخطيط للدروس 324
2. كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية 325
3. كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس 326
4. كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية 327
5. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية 328
6. كفاءة استخدام السبورة 329
7. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ 330
8. كفاءة الأسئلة الصفية 332
9. كفاءة جذب انتباه التلاميذ 333
10. كفاءة التعزيز والدافعية 334
11. كفاءة إدارة الصف 335
ملخص نتائج مناقشة الفرضية الثانية 336
ملخص عام للدراسة 339
التوصيات والمقترحات 361
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

جدول رقم 1: الخصائص الشخصية و الوظيفية لأداة جامعة كاليفورنيا..... 51

جدول رقم2: تعريف الخصائص الشخصية و معايير الفعالية 52

جدول رقم 03: نظام Flanders 88

جدول رقم 04: يوضح فئات أداة Galloway لتحليل التفاعل غير اللفظي..... 91

جدول رقم 05: يوضح أنواع سلوك المعلم والتلاميذ في نظام Kounin 92

جدول رقم 06: يوضح فئات نظام Roberson 94

جدول رقم 07: يوضح الاستراتيجيات الخاصة لتقييم الاحتياجات التدريبية و تحديد الأهداف حسب .Nadeau M.A. 1988 بتصرف 112

جدول رقم 08: مقارنة مواصفات مشاريع التكوين المبنية على تحليل الاحتياجات التدريبية

والمشاريع من دون تحليل الاحتياجات..... 121

جدول رقم09: يوضح المقارنة بين التدريب التقليدي والتدريب الموجه لتحسين الأداء 122

جدول رقم 10: يوضح قائمة الكفاءات لمركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا بعد تحليل الاحتياجات المهنية للمعلمين..... 180

جدول رقم 11: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالمتعلم..... 183

جدول رقم 12: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالمادة الدراسية..... 186

جدول رقم 13: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالإدارة 188

جدول رقم 14: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالتقويم..... 189

جدول رقم 15: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالتعليم المستمر 191

جدول رقم 16: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالتعليم المستمر 192

جدول رقم 17: قائمة الكفايات التي تضمنتها أداة الدراسة لتوفيق مرعي 2004..... 206

جدول رقم18: يوضح مكونات بطاقة الملاحظة المستعملة في دراسة بن عيسى السعيد..... 212

جدول رقم 19: يوضح حجم العينة وتوزيع الأفراد حسب المؤسسات ومتغير مادة التدريس 227

جدول رقم 20: يوضح مستويات تقدير الأداء المعتمدة في سلم بطاقة الملاحظة والتقييم 231

جدول رقم 21: يرصد معامل صدق المحتوى لكل الأداءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم..... 233

الجدول رقم 22: يرصد كل قيم معامل Alpha المحصل بعد القيام بالعملية 241

جدول رقم 23 : الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس و نسبة أداء الكفاءة العامة 256

جدول رقم 24 : الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية و نسبة أداء الكفاءة العامة 259

جدول رقم 25 : الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس و نسبة أداء الكفاءة العامة..... 262

جدول رقم 26 : الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطـــة التعليميـــة الصفية و نسبة أداء الكفاءة العامة.....265

جدول رقم 27 : الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية و نسبة أداء الكفاءة العامة.. 272

جدول رقم 28: الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة و نسبة أداء الكفاءة العامة 276

جدول رقم 29: الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ و نسبة أداء الكفاءة العامة 279

جدول رقم 30 : الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية و نسبة أداء الكفاءة العامة 283

جدول رقم 31 : الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ و نسبة أداء الكفاءة العامة..... 286

جدول رقم 32 : الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية و نسبة أداء الكفاءة العامة..... 290

جدول رقم 33 : الأداءات السلوكية لكفاءة إدارة الصف و نسبة أداء الكفاءة العامة 294

جدول رقم 34: يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التخطيط للدروس موزعة حسب متغير مادة التدريس 301

جدول رقم 35 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التخطيط للدروس حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»..... 301

جدول رقم 36 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية موزعة حسب متغير مادة التدريس 302

جدول رقم 37 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 302

جدول رقم 38 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس موزعة حسب متغير مادة التدريس 303

جدول رقم 39 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 303

جدول رقم 40 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD) 304

جدول رقم 41 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية موزعة حسب متغير مادة التدريس 305

جدول رقم 42 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 306

جدول رقم 43 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD) 307

جدول رقم 44 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية موزعة حسب متغير مادة التدريس 308

جدول رقم 45 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 308

جدول رقم 46 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD) 309

جدول رقم 47 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام السبورة موزعة حسب متغير مادة التدريس 310

جدول رقم 48 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام السبورة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 310

جدول رقم 49 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة استخدام السبورة موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD) 312

جدول رقم 50 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس 313

جدول رقم 51 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه«Anova à 1 facteur» 313

جدول رقم 52 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD 314

جدول رقم 53 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأسئلة الصفية موزعة حسب متغير مادة التدريس 315

جدول رقم 54 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأسئلة الصفية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 315

جدول رقم 55 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس 316

جدول رقم 56 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 317

جدول رقم 57 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة جذب انتباهالتلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD) 318

جدول رقم 58 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التعزيز والدافعية موزعة حسب متغير مادة التدريس 319

جدول رقم 59 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التعزيز والدافعية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 319

جدول رقم 60 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة إدارة الصف موزعة حسب متغير مادة التدريس 320

جدول رقم 61 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة إدارة الصف حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» 320

جدول رقم 62 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة إدارة الصف موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD 321

جدول رقم 63 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم حسب متغير مادة التدريس مفصلة كل كفاءة على حدى من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه« Anova à 1 facteur» 322

جدول رقم 64 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التخطيط للدروس موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 324

جدول رقم 65 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التخطيط للدروس حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 324

جدول رقم 66 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس..... 325

جدول رقم 67 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 325

جدول رقم 68 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 326

جدول رقم 69 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 326

جدول رقم 70: يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس..... 327

جدول رقم 71 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 327

جدول رقم 72 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس..... 328

جدول رقم 73 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 328

جدول رقم 74 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام السبورة موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 329

جدول رقم 75 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام السبورة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 329

جدول رقم 76 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 330

جدول رقم 77 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 330

جدول رقم 78 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD) 331

جدول رقم 79 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأسئلة الصفية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 332

جدول رقم 80 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأسئلة الصفية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 332

جدول رقم 81 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 333

جدول رقم 82 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 333

جدول رقم 83 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التعزيز والدافعية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 334

جدول رقم 84 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التعزيز والدافعية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلالاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 334

جدول رقم 85 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة إدارة الصف موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس 335

جدول رقم 86 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة إدارة الصف حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 335

جدول رقم 87 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم حسب مؤشر الأقدمية مفصلة كل كفاءة على حدى من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur 336

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

يكاد يجمع المختصون في علوم التربية و الاجتماع الإنساني، أن عجز الأمم عن استثمار مواردها البشرية ومقدراتها المادية، إنما مرده إلى القصور الكامن في آليات التفكير و تعطيل مقومات الإرادة الموجهة إلى تجنيد كل الموارد والقدرات للتحرر من حالة الكل والقصور والعجز والتخلف التي تتجسد في ثقافة المجتمعات المتخلفة أفرادا و جماعات، وهو مؤشر حقيقي عن وجود خلل أو عطل وظيفي مكمنه النظم التربوية، التي عجزت عن إمداد الفرد بالقيم والاتجاهات، وتزويده بالمعارف والمعلومات ، و إكسابه الخبرات، وتنمية ما يمتلك من قدرات ومهارات، و إمداده بمخططات تمكنه من تجنيد موارده و تفعيل قدراته الإبتكارية، في مواجهة كل مناشط الحياة من خلال مجابهة الأزمات بسلاسة، أو المساهمة في حل المشكلات بفعالية. و بشكل عام القدرة على رفع التحدي في مواجهة متطلبات وتعقيدات الحياة العصرية اليوم.

و لقد وعت الأمم المتطورة اليوم حقيقة الرهان حينما أحست بالأزمات، أن مكمن الخطر يتمثل في الخلل مستوى الأداء و ضعف مستوى الفاعلية في الإنجاز ، وذلك حينما اعتمدت على تقارير الخبراء الذين بكل وجاهة في عملية التشخيص، حيث وجهوا تركيزهم واهتمامهم إلى القيم الثقافية السائدة من جهة، والنظم التربوية القائمة من جهة أخرى، حيث حظيت هذه الأخيرة بالقسط الأكبر من الاهتمام، عبر عملية تقييم فعاليتها على كل المستويات.

كما التفكير العقلاني الذي يميز عملية البحث العلمي في كل المجالات اليوم، يرتكز على أهم المؤشرات المرتبطة بالبحث التربوي في إطار الموازنة بين حجم الإنفاق على النظام التربوي و مستوى العائد المنتظر منها ، فالمبالغ الضخمة التي تنفق على التعليم تجعل من المستحيل ترك المدرسة تقوم بعملها بكيفية عشوائية وحدسية. ان الميزانية الكبيرة المخصصة للنظام التربوي ليس لها ما يبررها سوى مردوديته وفعاليته، أي ما يمكن أن يحققه من نتائج مرغوب فيها.

و يضطلع المعلم بدورا مهما في نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها، ذلك لأنه دائما في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح، من أنظمة ومناهج، و مستلزمات بيداغوجية و بنى تحتية، ذلك لأن هذه العوامل لا معنى لها إن لم تجد معلم كفء وفعال، قادر على تفعيلها و توظيفها توظيفا مناسبا، بما يتوافق ومتطلبات الفعل التعليمي الفعال، فالمعلم هو الذي يبعث فيها الروح ويجعل لها أثرها وقيمتها ، لأنه هو الذي يستطع أن يضفي على المنهج والكتاب والمعينات وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، و يزيد من كفايتها إذا كانت تحتاج إلى المزيد من الكفاية، ولأن الوسائل الأخرى قد تكون في أعلى درجات الجودة وقد تهبط على يده، أو توجه توجيها سيئا، أو تهمل ولا تستخدم، فقد أثبتت كثير من المحاولات التي بذلت لتطوير العملية التعليمية و لم تحقق أهدافها ، وقد أصابها الإخفاق،لأنها ارتطمت عند التنفيذ بصخرة المعلم غير القادر ، الذي لم يتم إعداده لمواجهة معظم هذه التحولات والارتقاء إلى مستوى مثل هذه المتغيرات.

و من خلال مراجعة الدراسات التربوية في هذا المجال تتبين لنا الأهمية البالغة التي أولاها الكثير من الباحثين المختصين لموضوع الفعالية التربوية للمعلم، و يظهر هذا من خلال البحوث و الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، والتي

تباينت بتباين المعايير و المحكات التي استندت إليها كمؤشرات صادقة تنبئ بفعالية المعلم، ففقد أشارت البحوث التربوية في هذا المجال، إلى أنه على الرغم من وجود محاولات مستمرة لإيجاد محكات و معايير ، يمكن من خلالها تقويم الفعالية التربوية للمعلم، وتحديد مستوى الكفاءة لديه، إلا أنه من الصعوبة بما كان أن نجد معايير كاملة لقياس الفعالية التربوية للمعلم، وذلك يرجع في تقديرنا إلى؛أن العملية التعليمية تتضمن العديد من النواتج، التي تتدخل فيها الكثير من العوامل مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جملة في موقف واحد، و تعدد العوامل التي تتدخل في فعالية المعلم، فهي عوامل معقدة ومتداخلة؛ نفسية اجتماعية عقلية وجدانية مرتبطة بشخصية الأستاذ من جهة، وبمتطلبات الموقف التكويني الذي يكون فيه من جهة أخرى، مما يصعب عملية ضبطها وتحديد درجة تأثير كل منها على فعاليته، بالإضافة إلى عدم وجود نمط محدد للفعالية التربوية للمعلم، وهذا يعود إلى عدم تحديد مفهوم للفعالية التربوية بدقة.

وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تصنيف هذه البحوث والدراسات ضمن ثلاثة تيارات أو اتجاهات أساسية، من خلال المعايير المعتمدة في عملية التقويم ؛ فمنها ما يعتمد على معيار الإنتاج، والذي يمثل الأثر الذي يتركه المعلم على من يقوم بتعليمهم باعتماد الثنائية التي تضع سلوك المعلم كمتغير مستقل وسلوك المتعلمين كمتغير تابع، ومنها ما يعتمد على معيار العمليات والتفاعل وتنطلق من تحليل مواقف العملية التعليمية اعتمادا على تحليل التفاعل والسلك اللفظي وغير اللفظي للمعلم والتلاميذ داخل حجرة الدرس، ومنها ما يعتمد على معيار الخصائص والذي يمثل مجموع الخصائص والسمات النفسية والانفعالية والقدرات العقلية والمعرفية التي تلعب دورا مهما في نجاح المعلم ويمكن من خلالها التنبؤ بفعاليته.

لكن رغم هذا التنوع و التباين في المعايير إلا أن إستراتيجية عملية التقويم توحد هذه الدراسات على الأقل من حيث الغايات، فالغرض من تقويم فعالية المعلم ليس مجرد حصر الخصائص المرتبطة بنوعية المدرس الجيد، أو مقارنة ما يتركه من أثر على المتعلمين بنتائج معلمين آخرين، أو مقارنة أدائه بأداء معلم آخر, ولكن لهذ العملية أغراضا متعددة؛ إذ بواسطتها يمكن تهيئة الظروف والعوامل التي تساعد على رفع كفاءاته البيداغوجية، والتأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه، و وضع معايير تساعد المعلم على الارتفاع بمستوى أدائه البيداغوجي بالمقارنة مع التغيرات التي تحدث في المحيط، وربط عمليات التجديد والتطوير التربوي بعمليات التقويم وتخطيط و استراتيجيات التدريب.

إن راهن النظام التربوي الجزائري يعاني من عدة مظاهر اختلال أثرت على توازنه، و وقفت حائلا دون تحقيق الأهداف المرجوة منه ، وما يهمنا بالدرجة الأولى في هذا السياق، أ برز المتغيرات التي ترتبط بأهم مدخلة في هذا النظام، و هي المعلم الذي يمثل حجر الزاوية في العملية التربوية بأكملها، وأي قصور ينتابه يؤثر حتما على باقي العناصر، ويمكن تشخيص هذه الوضعية على مستوى مدخلة المعلم ضمن ثلاثة مستويات في ارتباطها العضوي بثلاثة متغيرات رئيسية؛ أولا على مستوى التكوين و الإعداد الأولي فواقع برامج التكوين في المؤسسات المسئولة عن تكوين المعلم على المستوى المحلي ، يواجه الكثير من الانتقادات، لكثرة المشكلات التي تعترضه ، مما أجهض تلك البرامج في تحقيق أهدافها ،حيث وقفت بعض المعاينات الميدانية على ما يلي : تركيز عملية التكوين في معاهد تكوين المعلمين على الجانب المعرفي الأكاديمي ، كما أن البرامج في شقها البيداغوجي لم تقدم بطريقة منظمة لتدريب هؤلاء المعلمين، قبل أن يواجهوا الخبرة العملية للتدريس كمعلمين، مما أدى إلى تصور الخبرة المباشرة في التدريس على أنها شيئا

عشوائيا، بالإضافة إلى ضعف وقصور عملية التكوين في جانبها العملي التطبيقي، و العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية، ويظهر هذا في الهوة الواسعة بين أهداف التكوين والبرامج (المحتويات والأنشطة التدريبية).

أما على المستوى الثاني و المتغير المرتبط بالتكوين أثناء الخدمة، فيجمع المختصون المهتمون بهذا الشأن، أن هذه المخططات قد افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية وواضحة، و اتسمت بالارتجال و السطحية، و ضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية ، وضبابية الأهداف ، وضعف أساليب التقويم و المتابعة التي توفر معطيات المعلمين، كما أن هذه المخططات لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان تلبية احتياجات المعلمين المتنوعة، و فردنة عملية التدريب حسب فئات المعلمين ، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من أجل تطبيق المناهج الجديدة، سواء بالنسبة لفئة المؤطرين أو بالنسبة لفئة المعلمين، و الاعتماد على خبرتهم الشخصية في البحث عن الوثائق والبرامج ، بهدف إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية ، وتحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين أثناء الخدمة.

أما على مستوى المتغير الثالث المرتبط بعملية التقويم، تبقى بعض العوائق المرتبطة بمواصفات تقويم المدرس في الجزائر حائلا دون تحقيق الغايات المرتبطة بالتقدير الموضوعي لمستويات الأداء الحقيقي و من ثم ضبط الاحتياجات الحقيقية للمدرسين في التعليم المتوسط، حيث بينت لنا جل المعاينات الميدانية والاستقصاءات التي قمنا بها أهم سلبيات التي يعاني منها نظام تقويم المعلمين في الجزائر التي سنلخصها فيما يلي:

- غياب الوعي لدى المشرفين على عملية التقويم بأهمية تطوير أساليب واستراتيجيات التقويم، بما في ذلك أدوات القياس والتقويم، بما يتلاءم مع أهداف العملية التعليمية عموما، وطبيعة مهام وادوار المعلم في سياق العملية التعليمية التعلمية .
- اعتماد معظم المشرفين على نظام التقدير التقليدي الذي يتأثر بالمزاجية و وجهة النظر الخاصة، وعدم اعتماد نظام تقديرات تفرضه طبيعة المهام و النظام الإداري الحديث.
- عدم اهتمام المشرفين بمستجدات عملية البحث في مجال القياس والتقويم.
- عدم تمكن المشرفين من التمييز بين ما يستطيع المعلم أن يؤديه وينجزه من كفاءات، وما ينجزه فعليا في حدود ما يتوفر عليه من إمكانيات بين موارد خاصة به وما يوفره الهيكل التربوي الذي ينتمي إليه.
- تميز المشرفين بالسلطوية في عمليات التقدير والتقويم من خلال اعتماد وسيلة واحدة لا غير وهي كتابة التقارير، والمقاومة المستمرة لمشاركة باقي الشركاء في عملية تقدير كفاءة المعلم.
- تأثير الأفكار المسبقة عن المعلمين عند وضع التقديرات لهم ، بحيث يسمح المشرف لإحدى الصفات الشخصية للمعلم بأن تهيمن على باقي صفاته الأخرى، أو خشية المشرف من وضع التقدير المناسب للمعلم استنادا على ما يكون قد وقع من ممارساته في الماضي، فضلا عن ميل بعض المشرفين إلى المغالاة في تقدير بعض المعلمين إرضاء لهم إما مجاملة أو محسوبية وتحيز.

وفي ضوء البيانات التي أوردناها عن المستويات الثلاثة في ارتباطها بأهم متغيرات نظام تكوين وتقويم المدرس في

الجزائر، تتبلور لنا فكرة واضحة تلخص لنا مواصفات أهم مرتكزات هذه العملية و هو عملية تحليل الاحتياجات، فعملية بناء مخططات أو برامج التدريب ضمن عملية الإصلاح الشاملة لنظام التعليم في الجزائر، لم تسبقها أي عملية تحليل للاحتياجات التدريبية ، من خلال استشارة مختلف الفاعلين في عملية التكوين، وتقصي مدى إجماعهم على مدى و وضوح و وجاهة مشروع عملية التدريب، و مدى ملاءمته لمختلف الاحتياجات في ضوء تنويع استراتيجيات التدريب المهني، مما يسمح بتحديد أهداف التدريب و الكفاءات المستهدفة، من منطلق أن الاحتياجات تخص مختلف الأبعاد (التنظيمية أو المؤسساتية، الجماعية و الفردية) للوضعية المهنية الأولية مع توفر إرادة التطور بغية تحقيق وضعية جديدة، فتحليل الاحتياجات التدريبية يعتبر أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم في ضوء هذه الخطوة تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه، وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء إستراتيجية التدريب التي ستعتمد، في ضوء طبيعة الاحتياجات وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها، في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات، التي تبنى على ما توفره الدراسات الميدانية التي ينجزها الباحثون والخبراء من بيانات ترتبط بأهم المشكلات والصعوبات التي يواجهها المدرس خلال ممارسته التعليمية و تحد من فاعلته التربوية و تؤثر سلبا على مردودية الفعل التربوي ككل، فهذه العملية بهذا الشكل وبهذه المواصفات الامبريقية كفيلة بأن تمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وفقا لما تقتضيه البيانات العلمية والموضوعية، مما يساعد تصميم مخططات أو برامج تدريبية فعالة تستوفي كل معايير الوجاهة المرتبطة بأهداف التدريب نفسها، و النجاعة من خلال الاستثمار الأمثل الموارد البشرية والمادية والمالية على حد سواء و توجيها نحو الأهداف المرجوة.

وفي ضوء المعطيات التي توفرت عن حقيقة راهن سياق تكوين و تقويم المدرس في الجزائر ، وبالأخص بعض البيانات المرتبطة بمدرس المرحلة المتوسطة، الذي استهدفته العديد من مخططات التكوين أثناء الخدمة والتي أقل ما يقال عنها أنها غير مدروسة وغير فعالة؛ هذا طبعا حسب تقدير بعض الباحثين والخبراء ، وكذلك في ظل التغييرات الحادثة على المستوى البيداغوجي ، وفي غياب ملمح المدرس الفعال الذي يرتكز على تحليل الممارسة التدريسية المدرس في ضوء تصميم معايير أو محكات تمكن تقدير مستوى أدائه وكفاءته التدريسية، بالاعتماد على أدوات تقييم ذات مصداقية من الناحية القياسية و المنهجية، فإن دراستنا الحالية أخذت اتجاه عملي يهدف إلى توفير آليات منهجية لتقويم العملية التدريسية، بالتركيز على مؤشرات سلوكية مرتبطة بأداء المعلم، تمكننا من تقدير موضوعي لكفاءة المعلم، ومن ثم الحكم على فعاليته من جهة، وقياس احتياجاته التدريبية في ضوء محصلة مقارنة وتحليل فوارق أدائه الفعلي بمعايير الأداء المطلوب أو المأمول من جهة أخرى. وعليه فقد أخذت دراستنا منحا يرتكز على منهجية تعتمد على خلفية نظرية في ضوء تطوير كل المفاهيم الامبريقية المرتبطة بمنحى تقييم فعالية المدرس –العمليات والتفاعل كمعيار– بالاعتماد محكات الأداء في تقييم الكفاءات التي أصبحت مرتبطة عضويا بمفهوم تحليل الممارسة التدريسية، ووفقا لهذا الاتجاه فقد ركزنا على بناء أدوات للملاحظة والتقييم باعتماد معايير ايديومترية في تقييم فعالية في ضوء مستوى انجاز الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم،ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لعينة المدرسين في ضوء تحليل الفوارق في انجاز الكفاءات بين معيار مستوى الأداء المرغوب أو المقبول ومستوى الانجاز الفعلي للكفاءات التدريسية،

وبهدف تأطير دراستنا من الناحية النظرية والعملية، و من ثم ضبط المفاهيم الإجرائية من أجل تبني آليات قياس أكثر ملاءمة لأهداف دراستنا، فإننا تبنينا مدخلا تحليليا هجينا في تحليل العملية التدريسية لتحديد الممارسة التدريسية

للمدرس، وضبط معاييرها الوظيفية من جهة ، وتحديد مؤشراتها الأدائية من جهة أخرى، حيث اعتمدنا على أعمال Altet. M (2002) بهدف ضبط الأبعاد الأساسية التي تسمح لنا بتعريف مفهوم الممارسة التدريسية ، حيث ترى الباحثة أنها تتضمن بعدا سلوكيا (أسلوب وطريقة تنفيذ النشاط) وبعدا معرفيا (اتخاذ القرار) ، بالإضافة إلى ارتباط بعض المواصفات بمصطلح الممارسة « pratique» التي تستحضر أسلوب الوصول إلى الفعل (الإنجاز). ثم أعمال Sonntag. M (2002), لضبط مفهوم الممارسة الملاحظة «pratique observée »، من أجل تحديد آليات التقدير والقياس بالاعتماد على الملاحظة الفعلية ، والتي تشير أن البيانات تسجل من طرف شخص آخر غير المعلم خلال أدائه للعمل التدريسي، و في غالب الأحيان هذا الشخص الأخر يكون باحثا أو مشرفا مقوما.

أما بالنسبة لضبط مفهوم الكفاءة التدريسية كمكون أساسي للممارسة التدريسية، فقد اعتمدنا على أعمال كل من Fredirick. M (1984) و Gelly. P(2001) لتحديد أهم خصوصيات الكفاءة التدريسية التي وجهت خيارنا المنهجي في تبني آليات التقييم و أدوات التقدير؛ فالكفاءة و إن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، فإننا نستدل على توفرها و على تحققها لدى المعلم بالأداءات التي يؤديها، و بالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات و دقة الأداءات،وعليه فالكفاءة يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم، أي من خلال ما يقوم به المعلم من أداءات، و التي تصبح مؤشرا على انجاز الكفاءة و تحققها، وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.

أما بالنسبة لضبط مستوى التمكن الذي يبنى على نسبة الانجاز في ضوء معايير و محكات الإتقان المختلفة ، فبالنظر إلى أهداف عملية الملاحظة والتقييم التي تندرج ضمن عملية التحليل للاحتياجات التدريبية لمدرسي التعليم المتوسط، حيث تقتضي هذه العملية تحديد حجم الفارق بين الأداء الواقعي والمعيار المحدد، بالإضافة إلى تصنيف مستويات الأداء حسب تنوعها من أجل فردنة عملية التدخل فيما بعد، فقد اعتمدنا في وضعيتنا الحالية على التوفيق بين التقويم المحكي والتقويم المعياري بالتركيز على تحديد الكفاءات بدقة ووضوح، من خلال أداءات منبثقة عنها بشكل عملي و إجرائي تضمن لنا تحكم تام ومستوى من النجاح في الانجاز (المرضي) باعتماد معايير مقبولة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد حددنا معايير ايديومترية تصنف من خلالها مستويات أنجاز الكفاءات معتمدين على نسبة القطع في 70% مبينة على جودة تنفيذ كل الأداءات الفرعية لكل كفاءة رئيسية.

وبناءا على هذا التأطير المفاهيمي المتكامل في بعده النظري و العملي، فقد هدفت دراستنا عمليا إلى إرساء محك يستند إلى معيار العمليات والتفاعل، يمكن في ضوئه تقويم الأداء التدريسي لمعلم المرحلة المتوسطة، من خلال عدد من الكفاءات التدريسية الأدائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها في الصف الدراسي، وتحليل احتياجاته وتحديدها في ضوء هذا المحك، فقد تم اختيار بطاقة الملاحظة والتقييم كأداة لملاحظة وتقويم فعالية أداء معلم الصف المتوسط، حيث عمدنا إلى بناء بطاقة ملاحظة وتقييم كأداة للملاحظة الصفية على غرار الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية. وقد تم تصميم هذه الأداة في شكلها النهائي بالاعتماد على بعض الأطر المرجعية المعتمدة في ميدان تكوين المعلم، و كذا بعض النماذج التحليلية التي اهتمت بتحليل الفعل التعليمي، وتحديد أدوار المعلم ووظائفه وفقا لمتطلبات مقاربات و مداخل معينة في الممارسة البيداغوجية كبيداغوجيا الأهداف والكفاءات،

و من أجل ضمان أكبر قدر من الدقة و الموضوعية في عملية التقويم، و بغية توفير معطيات عن حقيقية مستوى فعالية مدرسي التعليم المتوسط في الجزائر في ضوء معايير التقييم من جهة، وتحليل الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المدرسين في ضوء تحديد حجم فوارق الأداء من جهة أخرى، فقد ركزنا على تتويج دراستنا ببناء شبكة تحليل ترتكز على قاعدة البيانات التي تم جمعها باستعمال بطاقة الملاحظة والتقييم، وذلك من خلال تحرير مجموعة من العمليات الحسابية ينفذها النموذج آليا وفق احتياجات الدراسة، سواء من خلال تقدير مستويات الأداء من جهة، أو من خلال تحديد الفوارق بين التقييمات ومستوى الأداء النموذجي المحدد في شكل معايير الأداء المقبول من جهة أخرى.

وقد تم تنظيم هذه الدراسة و عرض محتواه بالاعتماد على أهم المداخل المنهجية في تحرير الدراسات العلمية في الميدان التربوي، حيث احتوت الدراسة على مقدمة ومخلص عام للدراسة في شكل خاتمة ، و ثمانية فصول تغطي كل جوانبها؛ الإطار المفاهيمي و النظري ، الإطار المنهجي و إجراءات الدراسة، والجانب الميداني من خلال عرض النتائج و تحليلها و تفسيرها في ضوء أهداف وفرضيات الدراسة. بالإضافة إلى جانب خصص للملاحق حيث تضمن أدوات الدراسة و جداول تضمنت كل بيانات الدراسة الميدانية.

الفصل الأول: والذي خصصناه للإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة، حيث تضمن إشكالية البحث والتي تمت هيكلتها في ضوء مجموعة من المفاهيم المرتبطة أساسا؛ بتنوع وتطور معايير و محكات الفعالية التربوية للمدرس، أبرز المفاهيم المتعلقة بتحليل الممارسة التدريسية و صياغة المعيار الوظيفية لأداء المعلم الصفي، و أهم طرق و أساليب تقييمه، تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة باعتماد تحليل الفوراق في الأداء باستعمال المفاهيم الامبريقية والقياسية التي تنسجم مع طبيعة المعايير المعتمدة في تقييم الفعالية التربوية للمدرس، بالإضافة إلى أهم البيانات المتعلقة براهن سياق نظام تكوين و تقييم المدرس في الجزائر.و قد تم تتويج الإشكالية أولا بصياغة التساؤلات الدراسة والتي بنيت من جهة على تقييم أداء المدرسين للكفاءات التدريسية في ضوء المعيار الايديومتري المفردن والتجميعي، و تقدير حجم الفارق في الأداء للكفاءات لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء المتغيرات الديموغرافية والمهنية من جهة أخرى، بالإضافة إلى صياغة فرضيات غير موجهة للدراسة للفحص حقيقة هذه الفروق في مستوى إنجاز الكفاءات التدريسية. كما تضمن هذا الفصل أهمية الدراسة من الناحية النظرية والعملية مدى إسهامها في تطوير بعض الجوانب المرتبطة بتكوين المدرس وتقييمه، بالإضافة إلى عرض لأهم المفاهيم الأساسية للدراسة سواء تعلق الأمر بضبط المفاهيم من الناحية الإجرائية خصوصا أن هيكل الدراسة يرتكز على عملية قياس وتقييم للفاعلية في ضوء أداء الكفاءات التدريسية، أو من ناحية الإجراءات خصوصا أن عملية التحليل تنجز من خلال نموذج تصوري للبيانات كشبكة لتحليل الاحتياجات.

الفصل الثاني: تم تخصيصه مفهوم الفعالية التربوية حيث تم تناول هذا المفهوم في شكله العام في بارتباطه بسياق التنظيمي والاقتصادي، ثم تداعيات استعماله في السياق التكويني والتربوي، والغموض الذي اكتنف استعمالاته من طرف الباحثين التربويين، كما عرضنا أهم التيارات التربوية التي دأبت على استعماله، وفقا لمرجعيات ذات أنماط ثقافية و معيارية مختلفة، و أهم المعايير التي استعملتها في تقديره، ثم تناولنا أهم الوسائل المستعملة في قياس الفعالية التربوية للمدرس و الأسس المفاهيمية و المنهجية المعتمدة في بناء هذه الأدوات و كيفية ارتباطها بمعايير مختلفة، وفي

الأخير عرضنا عينة من النماذج المعتمدة في تقدير الفعلية التربوية للمدرس وفقا لمعيار العمليات والتفاعل باعتبار أن هذا المعيار يمثل مفهوما محوريا في دراستنا الحالية.

الفصل الثالث: تم تخصيصه لتحليل الاحتياجات التدريبية، حيث تناولنا الاحتياجات التدريبية بين غموض المفهوم وتنوع المقاربات التي تناولته، على اعتبار أنه مفهوم جديد في ميدان التكوين والتدريب اكتنفه كثيرا من الغموض لارتباطه في توظيف بمفاهيم أخرى، ثم تعرضنا لمفهوم عملية تحليل الاحتياجات التدريبية باعتبارها عملية مزدوجة من حيث الوظائف بين الكشف والتفاوض، ثم تناولنا استراتيجيات تحليل الاحتياجات، حيث تعرضنا لأهم النماذج المتداولة في بناء و تصميم البرامج والمخططات التكوينية و المناهج التربوية، محاولين الخروج بنموذج ميثالي يتوفر على عديد المزايا العملية، ثم تناولنا مخططات التدريب بين تحليل الاحتياجات و تحديد الوظائف في ضوء منبئات الفعالية، في محاولة لتغطية كل وظائف عملية التدريب و ربطها بإستراتيجية تحليل الاحتياجات، ثم تناولنا مخططات التدريب أثناء الخدمة بين تحليل الاحتياجات واختيار نماذج التدريب، على اعتبار أن طبيعة الاحتياجات هي التي تحدد النموذج المناسب للتدريب، و في الأخير حاولنا عرض نموذج لتحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متغيرات الراهن التربوي المحلي.

الفصل الرابع: تم تخصيصه لتكوين المعلمين في الجزائر ، حيث استهليناه بعرض مفاهيمي لتكوين المعلمين من خلال تناول أنواعه ومبادئه و أشكاله و أهميته، ثم تناولنا بإسهاب مراحل تطور تكوين المعلمين في الجزائر من خلال عرض مستفيض لكل مراحله و المشاريع التي ميزت كل مرحلة على حدى مركزين على نقد موضوعي مبنى على تبيان مزايا و نقائص كل مرحلة في ضوء متغيراتها البارزة و طبيعة النتائج المحققة مقارنة بالأهداف المرجوة ، وفي الأخير تعرضنا لإستراتجية مقترحة لتكوين المعلم في ضوء المقاربات بالكفاءات، و التي تمثل كنه عمليات الإصلاح الأخير مع تبني بيداغوجيا الكفاءات كخيار بيداغوجي، حيث عرضنا إستراتيجية تكوين متكاملة؛ مبنية على صياغة الأهداف وتحديد الاحتياجات، توفير الوسائل والمستلزمات، التدريب على الممارسة الفعلية، و إجراء التقويم. كما تعرضنا إلى مرجعية الكفاءات التدريسية في تكوين وتقويم المعلمين كمؤشر عملي في تقدير الفعالية في كل مستوياتها.

الفصل الخامس: تم تخصيصه للدراسات السابقة، حيث عرضنا أهم الدراسات و أحدثها، فقد ركزنا في هذا العرض على تفصيل كل دراسة من خلال عرض أهدافها والمنهجية المستعملة، بالإضافة إلى المقاييس و المعايير التي تبنتها كل دراسة، ويمكن القول أننا تناولنا الدراسات التي اعتمدت معايير العمليات والتفاعل، حيث أرست محكات تقييم الكفاءات في ضوء قياس الأداء الصفي، و التي استطاعت أو توفر لنا إلى جانب أدوات تضبط معايير وظيفية لنشاط وممارسة المعلم ضمن بيئة الصف أو خارجها، قاعدة بيانات مهمة تمكننا تحليل نظام الصف وتحديد كل مكوناته، سواء تلك التي اعتمدت المرجعية النظرية، أو تلك التي اعتمد المرجعة التحليلية، وعموما قد تمخض عنها نماذج تقويمية في شكل أنظمة ملاحظة و تحليل أو بطاقات ملاحظة وتقييم، أو برامج تدريب خاصة في ضوء احتياجات المعلم، والموجهة لتطوير كل جوانب أدائه الصفي وغير الصفي، وقد تم عرض هذه الدراسات مصنفة حسب البيئات والأنماط الثقافية والمعيارية التي أجريت فيها.

الفصل السادس: تم تخصيصه لإجراءات الدراسة في جانبها التطبيقي، حيث عرضنا كل المرتكزات المنهجية و التطبيقية التي بنيت عليها الدراسة، فتناولنا منهج الدراسة من خلال المنهج الوصفي التقييمي الذي يعتبر أحد مستويات المنهج الوصفي الذي يعتمد على تقييم مظهر معين بالمقارنة مع مجموعة من المعايير ، كما تطرقنا إلى المنهج الإحصائي المستخدم في الدراسة؛ و أهم التقنيات الإحصائية التي لجأنا إليها في ضوء أهداف الدراسة والفروض الفرقية التي تمت صياغتها و طبيعة البيانات المجمعة ، حيث اعتمدنا على نسب القطع في ضوء المعيار الايديومتري في تقدير الأداء وانجاز الكفاءات التدريسية من خلال تحليل مفردن وتحليل تجميعي باستعمال نموذج تصوري لتحليل البيانات « MCD sous MS-Excel, Version2007 » ، كما اعتمدنا التقنية البرامترية المعروفة بتحليل التباين أحادي الاتجاه مع مجوعة من لواحقه في حالة دلالة الفروق بين المجموعات، المتمثلة في تقدير حجم أثر المتغير المستقل و الاختبار التتبعية الموجهة للمقارنات الثنائية البعدية بالاعتماد نظام « Spss 17 version Multilingues »، كما قمنا بعرض عينة الدراسة و المنهجية المستخدمة في عملية التعيين، بالارتكاز على أسس تقدير عينة ممثلة في ضوء المعايير المعتمدة في تقدير حجم عينة مناسب يمكننا من تعميم نتائج دراستنا على نطاق أوسع، وقد تطرقنا إلى عرض أداة الدراسة والتي تمثلت في بطاقة ملاحظة وتقييم تم بناؤها بالارتكاز على أهم المفاهيم الامبريقية في تقييم الفعلية التربوية في ارتباطها بتحليل الممارسة التدريسية الصفية للمدرس في ضوء المعايير الوظيفية للأداء الصفي، حيث وصفنا منهجية بناء هذه البطاقة و إجراءات تطبيقها و كيفية تسجيل التقديرات أثناء عملية الرصد، كما تطرقنا إلى تقدير الخصائص المترولوجية؛ تقدير الصدق من خلال تقدير الصدق الظاهري بالاعتماد على الإجراءات المنهجية ل: Fraenkel et Wallen ، و تقدير صدق المضمون بالاعتماد على طريقة Lawshe في حساب مؤشر الاتفاق بين المحكمين، و تقدير الثبات بالاعتماد على معامل الاتساق الداخلي باستعمال معادلة « Alpha » بالاعتماد على نظام « Spss 17 version Multilingues » في تقدير الخصائص المترولوجية وفقا لمنهجية Darpy ، و في الأخير تعرضنا بالتفصيل لشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية التي تم تصميمها في ضوء المعايير الإديومترية المعتمدة بالاعتماد على تحليل فوارق الأداء، كأحد أنجع النماذج المستعملة في تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين ضمن مخططات التدريب الموجهة لتحسين الأداء في ضوء معايير الفعالية التربوية.

الفصل السابع: و تم تخصيصه لتحليل النتائج في ضوء المعيار الاديومتري، حيث تناولنا النتائج التي أسفرت عليها الدراسة الميدانية النهائية، من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة والتقييم بهدف تقدير الحاجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط، والعوامل الشخصية والديموغرافية المؤثرة في أدائهم للكفاءات التدريسية موضوع التقويم، وقد تم تفريغ كل البيانات المجمعة ضمن نموذج التحليل المعد مسبقا، حيث شملت العملية تسجيل كل البيانات الديموغرافية للعينة، بالإضافة إلى رصد التقديرات الخاصة بتقييم أداء المعلمين للكفاءات التدريسية حسب سلم التقدير لبطاقة الملاحظة والتقييم، و قد تمت المعالجة الإحصائية لقاعدة البيانات وفقا للمعايير المبرمجة في شبكة التحليل ضمن برنامج «Microsoft Excel. V. 2007 » ، حيث عمدنا إلى التوفيق بين التقويم المحكي والمعياري، من أجل تقدير مستوى الفعالية في إنجاز الكفاءات التدريسية التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم، وفقا لمعيار أداء يعتمد على نسبة التكرارات في مستوى جودة الأداء بالاعتماد على نسبة القطع كمقياس من مقاييس الامتياز المعتمدة في بعض أنظمة تقويم المدرس ، وذلك وفقا للمعادلة الآتية: مجموع التكرارات لتقديري (جيد، جيد جدا) / مقسوم على مجموع

تكرارات كل تقديرات السلم بالنسبة لكل الأداءات في الكفاءة الواحدة. ،حيث ثبتنا معيار مستوى الانجاز المقبول عند عتبة 70%. كنسبة قطع من النهاية العظمى، حيث تعبر عن فعالية المدرسين في انجازهم لكل كفاءة تدريسية. و قد تم تحليل النتائج بالنسبة لكل كفاءة تدريسية على حدى و تفسيرها في ضوء مجموعة من الدراسات مع اقتراح استراتجيات تدخل في ضوء الاحتياجات التي أبانت عليها عينة الدراسة.

الفصل الثامن: تم تخصيص هذا الفصل لمناقشة الفرضيات و تفسير النتائج؛ ففي ضوء الفرضيات الفرقية التي تمت صياغتها بناءا بعض الخصائص المرتبطة بالمتغيرات السوسيومهنية، والتي تعتبر حسب الأطر المفاهيمية و التراث العلمي في ميدان تكوين وتقويم المدرس وثيقة صلة بمفهوم كفاءة المدرس و فعالته؛ حيث قمنا بمعالجة النتائج في ضوء متغيرين أساسيين هما طبيعة مادة التدريس وسنوات الأقدمية في التدريس، وذلك بالاعتماد على أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه كتقنية إحصائية بارامترية تتناسب مع طبيعة البيانات و مستويات العينة التي تجاوزت الثلاثة بالنسبة لمتغيري مادة التدريس و الأقدمية في التدريس؛ حيث تم تنفيذ المعالجة الإحصائية باستعمال « Spss 17 version Multilingues » ، وقد تم عرض نتائج عملية التحليل لكل كفاءة على حدى بالنسبة لكلا المتغيرين، كما تمت حوصلة النتائج بالنسبة لكل فرضية في جدول يلخص نتائج كل المعالجات.

و في الأخير عرضنا ملخصا عاما للدراسة، بالإضافة إلى قائمة للمراجع التي تم الاعتماد عليها، كما أردفنا الدراسة بمجموعة من الملاحق؛ تتعلق ببطاقة الملاحظة والتقييم، و بيانات الدراسة الميدانية الموجهة لعلمية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري من جهة ، و مناقشة الفرضيات الفرقية من جهة أخرى.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

1. الإشكالية:

لقد أدركت المجتمعات المعاصرة أن تقدمها وتطورها في شتى الميادين مرهون بتحسين نوعية التربية التي يتلقاها أبناؤها، و التي تهدف بالدرجة الأولى إلى إعداد إطارات ذات كفاءة عالية، قادرة على لعب الأدوار المنوطة بها، وتساهم في دفع عجلة التقدم والتنمية في جميع النواحي العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ...الخ ، لذا ترصد هذه الدول والمجتمعات إمكانات ضخمة، مادية وبشرية، آملة من نظمها التربوية أعلى عائد في الكم والكيف على مستوى تنمية الفرد الذي هو محور التنمية الشاملة.

ومن هذا المنطلق أصبح ينظر إلى أي نشاط تربوي استعماله في المجال الاقتصادي وهو مقارنة الشيء بأهميته، مما يقرر إمكانية المحافظة عليه أو التفكير في انتقاء غيره، إلا أن خصوصيات النشاط التربوي ترى بإمكانية تطويره وفقا لميكانزمات تجعله أكثر كفاءة و مردودية. لهذا أصبحت المؤسسات التربوية تستجيب لنفس متطلبات الفعالية و المردودية، حيث يتعامل معها المختصون بشكل يجعلها تماثل المؤسسات الاقتصادية من حيث الاهتمام بالمنتوج ونوعيته، وتحقيق الأفضل بأقل جهد وطاقة وبأقل تكاليف ممكنة.

وفي هذا الاتجاه تعالت أصوات كثيرا من المنظرين، والمختصين التربويين تنادي بضرورة مراقبة سير العملية التربوية والإطلاع على نتائجها لتحقيق أقصى مردود منتظر منها، هذا من جهة، والتمكن من مطاوعة العملية التربوية ككل لتحقيق مستوى من التحكم فيها وضبطها ليتسنى توجيه مسارها من جهة أخرى[1].

وبدافع من المفاهيم التسييرية الإستراتيجية كالمساءلة والترشيد التي طبعت النشاطات الصناعية والإدارية، اتجهت اهتمامات المختصين إلى التركيز على كيفية قياس العمل التربوي قياسا دقيقا بالاعتماد على مرجعية منهجية تعرف بالنتاجات المنتظرة التي تجسدها حركة الأهداف في التربية.

وقد تزامن هذا الاتجاه مع المنظور التحليلي النسقي الذي يريد تحديد مفهوم الفعالية في إطار شمولي منظم يأخذ بعين الاعتبار جميع مكونات النظام التربوي من تلاميذ، إدارة،وسائل، مناهج،أساليب،الهياكل المدرسية والمناخ المدرسي...الخ[2].

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن نجاح النظام التربوي في تحقيق أهدافه يتوقف على عدة عوامل مهمة، كالمناهج الجيدة التصميم، والوسائل اللازمة للعملية التعليمية، وتوفر المباني والهياكل المدرسية، ووجود إدارة مدرسية ناجحة، إضافة ذلك الصورة التي تتم فيها تنظيم الخبرات التعليمية، وطرق إيصالها التي تعتمد على كفاءة المعلم، في هذا الإطار الكلي والشامل يتحدد مدى نجاح مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها وإخراجها إلى حيز الوجود.

ولما كان المعلم هو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في إنجاز العملية التربوية والتي مهما يقال عنها فإنها لا تعني شيئا إذا خلا ميدانها من معلم كفء منتج قادر على تحمل تبعاتها والقيام بمتطلباتها فهو الذي، فهو الذي يتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف التي يسعى إليها النظام التربوي.

فإذا أخذنا بمبدأ تحسين نوعية التربية وتجويد التعليم فلا يجوز الاكتفاء بتطوير المناهج وطرق التدريس وتوفير الإمكانات المدرسية وتكنولوجية التعليم، بل العناية أكثر بالمعلم فكما يقول Vender Maren :« إن المعلمون الجيدون هم الذين يصنعون المدارس الجيدة»[3] ولا يتم ذلك إلا بإعداد المعلم وتدريبه على أسس علمية سليمة.

والتربية الجيدة التي يمارسها المعلم بحد ذاته والتي فيه صداها المرتقب،إن هذا الامتياز الذي يعطى للمعلم الجيد يبدو أنه لا يتحقق إلا بتقييم هذا الأخير بواسطة عناصر خارجة عنه،و يتم هذا التقييم عن طريق إعداد نماذج تقييمية تحدد فعالية المعلم من خلال جملة العناصر أو الخصائص و الأدوار والمهارات، وهذا بالنظر إلى متطلبات المحيط الاجتماعي والمدرسة بجميع مراحلها، وهذا يستوجب وجود معايير دقيقة وصادقة تمكن من تقدير إمكاناته و مجهوداته ومستويات إنجازه لمهامه ومن ثم الحكم على فعاليته.

إلا أن الوصول إلى معايير مطلقة لفعالية المعلم وعلى قدر عال من الدقة والتحديد يعتبر عملا صعبا، حيث تشير أدبيات الحث التربوي أنه على الرغم من أن هناك محاولات مستمرة لإيجاد وسائل يمكن من خلالها تقويم فعالية المعلم وتحديد مستواه الفني، إلا أنه من الصعوبة بما كان من أن معايير كاملة لقياسها، ذلك أن العملية التعليمية تتضمن العديد من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من المتغيرات، مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جميعا في موقف واحد، أو تحديد درجة تأثير كل منها على فعاليته، وبناءا عليه فإن معظم المحاولات ما تزال تفتقر إلى أدوات تتمتع بمعايير الصدق والثبات والموضوعية والشمولية.

بالإضافة إلى عدم وجود نمط موحد لتحديد مفهوم الفعالة التربوية بدقة، فقد بينت دراسات أخرى أن أفراد ذوي علاقة بالعملية التعليمية كالتلاميذ، المشرفين، والمديرين والموجهين التربويين...الخ.يدركون فعالية المعلم على نحو متباين.[4] ومن هنا يمكننا القول أنه مهما كانت المعايير والمؤشرات فإنها تبقى جزئية مرتبطة بجوانب دون أخرى.

ومن خلال مراجعة الدراسات التربوية في هذا المجال، نجد أن هناك عدة اتجاهات وفلسفات تحدد المعايير الواجب اعتمادها في عملية تقويم فعالية المعلم؛ فيذكر زياد حمدان (1984)أن هناك ثلاثة مدرس فلسفية توجه أهداف وعمليات تقويم فعالية المعلم، فهناك المدرسية السلوكية المعنية بدارسة السلوك الظاهر وكمه، والمدرسة الإنسانية المعنية بنوع السلوك ومدى استجابته لحجات المعلم الشخصية والوظيفية، ثم المدرسة النفعية التي تهتم سوى بالناتج التعليمي بالتغاضي عن نوع وكم وكيف والطرق والمواد والوسائل المستخدمة.

ويرى الباحثون أن تحديد معايير الفعالية التربوية مر بعدة تطورات، فمن ربط الفعالية بالخصائص الشخصية للمعلم إلى البحث فيما يجري في الفصل من تفاعلات والتركيز على أداء المهام والمهارات البيداغوجية الصفية.

ولما كانت العملية التعليمية عملية معقدة وكثيرة الأبعاد والجوانب، إذ يؤثر في نجاحها متغيرات عديدة ومتداخلة؛ فمنها ما هو مرتبط بالمعلم أو بالمتعلم أو بالمادة المدرسة، أو بطرق التدريس، أو بالوسائل التعليمية، فإن الباحثون يتزعون في تقويمهم لفعالية المعلم إلى محكات متنوعة، ويتجلى هذا من خلال الدراسات الامبريقية التي تناولت هذا الموضوع، والتي تباينت بتباين المعايير و المحكات التي استندت إليها كمؤشرات تنبئ بفعالية المعلم، وعلى اختلاف أطرها المفاهيمية ومرجعياتها النظرية وبيئاتها بمكوناتها ثقافية و أنماطها المعيارية، فإنه يمكن تبويبها ضمن ثلاثة تيارات أساسية:

فمنها ما يعتمد على معيار الخصائص أو العوامل المنبئة، والذي يشير إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية من سمات معرفية و انفعالية وقدرات عقلية و درجات علمية ومظهر شخصي، والتي تلعب دورا هاما في نجاح المعلم ويمكن من خلالها التنبؤ بفعاليته الحالية والمستقبلية.

وفي هذا الصدد يصرح Postic. M (1977) [5] أن تقييم الفعل التربوي في مرحلة ما اعتمد على موازنة بين المعايير والمنبئات أي بين الخصائص الشخصية و المهنية والمعرفية للمعلم وتحصيل التلاميذ، وقد ركزت الدراسات الأمريكية الأولى على إعداد قوائم تمكن من انتقاء من هم صالحون لمهنة التعليم.

ومنها ما يعتمد على معيار الإنتاج أو المردود التعليمي، ويرى في تعلم التلاميذ مؤشرا صادقا لأداء المعلم ودليلا على فعاليته، ويشير هذا المعيار إلى التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم نتيجة النشاطات التعليمية المدرسة، حيث تظهر هذه التغيرات في اكتساب القدرات المعرفية والميل والاتجاهات والقيم الشخصية المتكاملة، أي ما يتعلمه التلميذ ويكتسبه بصفة عامة[6]، ويمكن الوقوف على هذا الناتج التعليمي من خلال مقارنة أداء التلميذ قبل التعلم بأدائه بعده.

ويؤيد هذا الاتجاه كل من Rosinshine - Frust (1971) حيث استخدما مصطلح العملية–نتيجة « Processus-Product »،أي العلاقة بين السلوكات الملاحظة عن المعلم والناتج التعليمي للتلاميذ باعتماد الثنائية التي تضع سلوك المعلم كمتغير مستقل وسلوك المتعلمين كمتغير تابع، وفي ظل هذا الربط بين المتغيرين –سلوك العلم و إنجاز تلاميذه– يصرح كل من Gage et Remmer أن العلم الذي ينتج لدى تلاميذه أكثر التغيرات في مستوى مرتفع هو الأفضل، و هذه التغيرات تكون في التقدم الدراسي ، تحسين منهجية العمل ، إثارة الفضول الفكري ، التوازن الجيد ن الشعور الدائم بالأمن [7].

فلا يقتصر التعليم الفعال على النقل المنظم للمعلومات ، بل التأكيد على تعلم التلاميذ للمهارات الرئيسية مثل القدرة على التكيف والمرونة ، و القدرة على التعامل مع التغير السريع و القدرة على نقل الأفكار من مجال لآخر و النظر في المسائل المتشابكة و المترابطة و القدرة أيضا على استشراف التغير و الاستعداد له و التهيؤ للتأثير فيه .

و منها ما يعتمد على معيار العمليات، و ينطلق من تحليل موافق العملية التعليمية اعتمادا على تحليل أنماط التفاعل الصفي اللفظية و غير اللفظية التي تحدث أثناء العملية التعليمية أي دراسة الجوانب السلوكية للمعلم و المتعلمين و التي بها علاقة بفعالية المعلم، فيعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن الحياة في الفصل أمرا مهما في دراسة فعالية المعلم و كذا التفاعل الذي يجري بين المعلم و التلاميذ لفظيا و غير لفظيا من مواصفات كفاءة المعلم و أساسا للحكم على فعاليته[8].

وفي هذا الإطار يمكن تقسيم البحوث و الدراسات التي اعتمدت هذا المعيار إلى قسمين:

بحوث و دراسات ركزت على استخدام أسلوب تحليل التفاعل الصفي Flanders Amidon (1969)، Shiconsky (1971) فتشير هذه الدراسات إلى تأثير سلوكات المعلم تلاميذه ، بحوث و دراسات اهتمت بأنماط التفاعل الصفي و علاقته بالتحصيل الدراسي Rosenshine (1969) و Frust (1965) ، و تشير هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين أنماط التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي وتعتمد سلوك المتعلم الصفي كمعيار التقويم فعالية المعلم من خلال نجاحه في جعل المتعلم يقضي زمنها أكبر ضمن البيئة المدرسية يمارس من خلالها الأنشطة التعليمية

يكتسب معها الخبرات و المهارات و المعارف و غيرها، و ترى أن تقدير فعالية المعلم يتركز على مدى قدرته على تهيئته البيئة التعليمية التي تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات التي تظهر نتائجها على سلوك التلاميذ.[9]

أما القسم الثاني من هذه البحوث و الدراسات تلك التي استهدفت أداء المعلم و تقويمه و تعتمد سلوك المعلم التدريسي كمعيار لفعالية المدرس ، والتي تعتبر من الاتجاهات السائدة في أنظمة التربوية الحديثة ، وتهتم بتقويم المعلمين و إعدادهم على أساس الكفاءات و تستخدم التقارير التجميعية عن كيفية أداء المعلم أكثر من التركيز على نتائج التدريس ، ومن مميزات هذا الاتجاه أنه عملية التقويم تجري كعملية تشخيصية كما منظمة بأسلوب زمني دقيق و ملائم لتقويم أداء المعلم و يتركز ذلك على أساس التقويم الذاتي و يزيد المواقف التعليمية .

و نذكر من بينها دراسات A.Garrison التي كان من نتائجها تصميم مرشد Stanford لتقسيم الفعالية التربوية للمعلم ، وذلك من خلال التدريس المصغر في مواقف حقيقية وأخرى مفتعلة،[10] وقد كان من نتائج هذه الدراسات أن خضعت مناهج وبرامج إعداد المعلم خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى المراجعة والتطوير في مختلف دول العالم المتقدم و ظهور مشروعات التكوين المبنية على الأهداف و الكفاءات والأداء و العمل الميداني وقد أدت هذه المشاريع إلى تغيير النظرة إلى تكوين المعلم من الاعتماد على حشو الأذهان بالمعارف و المعلومات النظرية إلى الاهتمام بأدائه و أدواره و الوظائف التي من المنتظر أن يؤديها.

فلقد ساهمت هذه البرامج في القضاء على العشوائية في التكوين و توفير المهارات التي تساعد المعلم على أن يقوم بتدريس فعال، وتوفر له فرص التدريب وتجعله يختبر بنفسه مدى نجاحه ، وجودة أدائه لهذه المهارات كما ساهمت هذه المشروعات في إعداد نماذج وبطاقات تقويمية دقيقة ، وعلى قدر كبير من الصدق والموضوعية، نظرا لوصفها للسلوكات و المهارات النهائية المرتبطة بأداء المعلم، فهي لم تأتي اعتبارا بل نتيجة لبحوث اعتمدت على تحليل الوظائف و الأدوار، و ذات خلفية نظرية ترتكز على أحدث النظريات في التعليم والتعلم ، وبرغم ما أثبتته هذه الدراسات في جانب قابلية العملية التعليمية و مكوناتها لعملية التحليل باستعمال أسلوب تحليل النظم، وكذلك تحليل مهام المعلم الوظيفية والأدائية الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى قابلية سلوك المعلم التدريسي للملاحظة بهدف تقويم أدائه، وتشخيص نقاط ضعفه باستعماله بأساليب الملاحظة المنظمة عن طريق شبكات الملاحظة ، إلا أن هذه النظرة العلمية العملية الحديثة في تكوين المعلم ، و نجاعة الإجراءات المنبثقة عنها لم تحظ بأي اهتمام في مؤسساتنا التكوينية المسئولة عن إعداد المعلم.

فواقع برامج التكوين في المؤسسات المسئولة عن تكون المعلم على المستوى المحلي ، يواجه الكثير من الانتقادات لكثرة المشكلات التي تعرض لا مما أجهض تلك البرامج في تحقيق أهدافها ، وقد وقفت بعض المعاينات الميدانية على ما يلي :

- تركيز عملية التكوين في معاهد تكوين المعلمين على الجانب المعرفي الأكاديمي، ويتعلق بتلقين المعارف والمعلومات المتعلقة بمادة التدريس أو التخصص والمواد التي تخدمها، ويظهر هذا من خلال محتوى البرنامج و الحجم الساعي المخصص لتدريسه[11]

- البرامج في شقها البيداغوجي لم تقدم بطريقة معينة منظمة لتدريب هؤلاء المعلمين قبل أن يواجهوا الخبرة العملية للتدريس كمعلمين.مما أدى إلى تصور الخبرة المباشرة في التدريس على أنها شيئا عشوائيا لا يرضي حاجة لديهم.[12]
- ضعف وقصور عملية التكوين في جانبها العملي التطبيقي؛ حيث لا تقتصر الخرجات والتربصات سوى على الملاحظة والتقليد والمحاكاة للأدوار التي تمر أمام المعلم من طرف معلمين ذوي خبرة أو أساتذة مطبقين ذوي ثقافة بيداغوجية محدودة.
- العشوائية في صياغة الأهداف التكوينية، ويظهر هذا في الهوة الواسعة بين أهداف التكوين والبرامج (المحتويات والأنشطة التدريبية)، فالمشرع الذي صاغ أهداف التكوين لم يعتمد في ذلك على أية خلفية علمية عملية تنطلق من تحليل الموقف التعليمي ثم صياغة الأهداف في ضوء المهام والوظائف التي يؤديها المعلم الطالب أثناء الخدمة، ثم العمل على بناء برامج تنطلق من هذه المهام والوظائف[13]

لقد عرفت منظومة التكوين الخاصة بالمعلم مع نهاية الثمانينات وبداية التسعينات مرحلة متأزمة تميزت بعدم التناسق والقرارات العشوائية، وامتداد هذا الوضع على مدى التسعينات مع توالي محاولات إعادة التوازن للمنظومة التربوية والتكوينية، فنصب المجلس الأعلى للتربية الذي اقترح خطة تكوينية سماها الخطة الإستعجالية للتكوين التأهيلي، وأعطيت الأولوية للأساتذة والمعلمين الذين بحاجة إلى التكوين الإستعجالي.

أما فيما يخص معلمي الطور الأول والثاني فإنه ينبغي رفع مستوياتهم إلى مستوى جامعي، وأما أساتذة الطور الثالث فإنه ينبغي إيجاد الصيغ الملائمة مثل: الانتداب لمدة معينة ضمن التكوين الذاتي عن بعد، والتكوين الدوري الذي يرفع مستوياتهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص، وقد خلص المجلس إلى وضع تصور لتكوين المكونين يشمل هيئة التعليم وهيئة التفتيش بهدف رفع مستوى التكوين الأكاديمي و البيداغوجي، وفرض ملمحا جامعيا كشرط من شروط الانتماء إلى المهنة[14]

إلا أنه تم حل المجلس الأعلى للتربية قبل التبني الرسمي لمشروعه، ونصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 1998. وقامت على مبدأ التربية من أجل مجتمع ديمقراطي و تعددي متفتح على الثقافات العالمية، وعلى مبدأ النوعية في ثلاثة أمور مهمة:

- المدرسين وضرورة الرفع من كفاءتهم.
- البرامج التعليمية التي تجديدها.
- الكتاب المدرسي الذي يجب تحديد سياسة جديدة إزاءه.

ولقد احتل موضوع التكوين اهتماما خاصا، وصادق مجلس الحكومة في مارس 1998 على برنامج خاص ينجز على مدى 05سنوات ، وتضمن البرنامج جزأين؛ الأول خاص بالتكوين الأولى الذي تتكفل به المعاهد الجامعية، أما الثاني هو التكوين أثناء الخدمة والذي استحدثت فيه تسميات جديدة هي "الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين " .

وقد قدم مخطط التكوين أثناء الخدمة صورة الإستراتيجية الجديدة التي يسعى المنظومة التربوية من خلالا تحقيق نقلة نوعية فيما يخص تكوين المعلمين ، حيث شرع ابتداءا من سنة 98- 99 في دورات تكوينية باعتماد بيدانموجيا

الأهداف كطريقة تدريس، وواكبت هذه الخطوة عملية تصميم برامج التكوين من طرف المشرفين و المخططين التربويين، وذلك من أجل اكساب المعلم تقنيات التدريس الهادف .

أما مخطط 2002-2004فتضمن الإجراءات التالية :

- انجاز مخطط وطني لتحسين ورفع مستوى المعلمين مع تعدد طرق وصيغ التدخل .
- منح الأولوية في مخطط تحسين المستوى لمعلمي الابتدائي، وكذا أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم المهني الأكثر حاجة و الأصغر سنا.
- وضع آليات للتحفيز و الترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين .
- وقد استهدفت هذا المخطط الاستجابة للأولويات الآتية :
- مواكبة عملية تطبيق الناهج الجديدة باعتماد المقاربة بالكفاءات .
- التكوين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال .

وذلك بالاعتماد على دورات تكوينية تبرمج محليا تدوم بين أسبوع و 05أسابيع.[15]

وفي مواجهة الحاجة المتزايدة إلى المعلمين إلى غاية منتصف التسعينيات، اضطر قطاع التربية الوطنية لتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف، والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري، مما أثر إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية، حيث برز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف، والذين يعانون نقص فادح حتى على مستوى المعلومات الأكاديمية؛ فالتحقيقات الذي أجرتها المصالح المختصة في وزارة التربية الوطنية، سنة 2004، تؤكد أن هذه الحالة المذكورة مست مختلف أسلاك المعلمين على اختلاف مستوياتهم ودرجة تأهيلهم

ملخص القول أن الوضعية الميدانية، في سنة 2004، تظهر أن بنية التأهيل تعاني اختلالا كبيرا، والاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين ولاسيما في التعليم الابتدائي والمتوسط، ذلك أنه من بين 280.000 مدرس، في الطورين الابتدائي والمتوسط، وكان ثمة 38.000 مدرس فقط، حائزين على شهادة جامعية؛ والحال أن 24.000 لا يحوزون على شهادة جامعية وبالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح، مما فتح المجال للتساؤل حول فعالية مسعى إصلاح المنظومة التربوية من دون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية وبيداغوجية مؤكدة.[16]

ولأجل استدراك هذا القصور الفادح بغية توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي، برزت أهمية التكوين أثناء الخدمة ؛ لاسيما وأن نسبة 85% من هؤلاء المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي[17]:

- تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.
- تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
- سد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي و البيداغوجي.

- إطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.
- إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

انطلاقا من تحليل الوضعية الحالية، شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة التكوين، هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليكون لديهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا هو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي؛ بكالوريا + ثلاث سنوات تكوين ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي× وكذا بكالوريا + أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط.

وقد سعت إلى تجسيد هذا الهدف وفق المبادئ التوجيهية التي تم تحديدها خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي والبحث العالي والبحث العلمي، والتي قررت ما يأتي:

1. إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط، الذين لهم المستوى الأكاديمي المطلوب، سوف يتلقون، على التوالي، على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة تخرج؛ على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات.
2. سوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية

وقد اعتمدت الهيئة الوصية إلى جانب عمليات التكوين أثناء الخدمة التي استهدفت بالأساس؛ تحديث معارف المدرسين في الندوات البيداغوجية التي تنظم لهذا الغرض، أو تدريب المدرسين على تطبيق البرامج الدراسية والكتب المدرسية الجديدة التي تم إعدادها في سياق الإصلاح التربوي، إستراتيجية في ميدان تكوين المدرسين أثناء الخدمة، عرفت بمخطط التحسين المستمر لمستوى المدرسين الذي يمتد من 2003 حتى سنة2015، والذي لا يقتصر على جهاز التكوين عن بُعد وإنما يتوخى أيضا إقامة جهاز للتحسين المستمر لصالح المدرسين، فبمقتضى المرسوم رقم 96-92 الخاص تم إنشاء خطة التكوين السنوية والذي حدد حصة سنوية للتكوين مدتها 6 أيام لفائدة مجموع مستخدمي قطاع التربية. ووفقا للأهداف المحددة في كل خطة سنوية للتكوين من طرف مصالح وزارة التربية الوطنية حيث تم انجاز العمليات التالية لفائدة سلك مدرسي التعليم المتوسط[18]:

- في سنة 2003: تدريب 52.144 أستاذ تعليم متوسط في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة.
- في سنة 2004:تحضير 52.800 أستاذ تعليم متوسط لتطبيق البرامج الدراسية الخاصة بالسنة الثانية.
- في سنة 2005:
- تحضير أساتذة التعليم المتوسط لتطبيق برامج السنة الثالثة.(52.800 مدرس).
- تدريب أساتذة التعليم المتوسط على استخدام أجهزة الإعلام الآلي (34.566 أستاذ).
- في سنة 2006:
- شمل التدريب على تطبيق البرامج الدراسية المرتبطة بالإصلاح التربوي. 61.807 أستاذ التعليم المتوسط
- شمل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الإنترنيت. 24.000 أستاذ تعليم متوسط.
- في سنة 2007:
- شمل التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح. 112.000 أستاذ تعليم متوسط.

- شمل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الإنترنيت 21.128 أستاذ التعليم المتوسط
- شمل التكوين في موضوع المقاربة بالكفاءات. 7.274 أستاذ تعليم متوسط.
- في سنة 2008:
- شمل التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح. 97.835 أستاذ تعليم متوسط.
  - تدريب 9.759 أستاذ تعليم متوسط على استعمال السندات التعليمية.
  - شمل التدريب على إعداد أدوات التقييم في إطار البرامج الجديدة 7.777 أستاذ تعليم متوسط.

وفي الواقع يجمع المختصون المهتمون بشأن تكوين المعلم في الجزائر أن هذه المخططات افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية وواضحة و اتسمت بالارتجال و السطحية و ضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية ، وضبابية الأهداف ، وضعف أساليب التقويم و المتابعة التي توفر معطيات المعلمين .

كما أن هذه المخططات لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان تلبية المعلمين المتنوعة و تفريد عملية التدريب حسب فئات المعلمين ، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من أجل تطبيق المناهج الجديدة سواء بالنسبة لفئة المؤطرين أو بالنسبة لفئة المعلمين و الاعتماد على خبرتهم الشخصية في البحث عن الوثائق والبرامج ، بهدف إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية ، وتحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين أثناء الخدمة .

وإذا كان الهدف من البرامج التدريبية هو نقل المعارف والخبرات الجديدة للمعلمين، لجعلهم يواكبون التطورات والتجديدات التربوية في كل المجال المرتبطة بالعملية التربوية وبالخصوص ما هو متعلق بممارستهم التربوية، وعلى هذا الأساس يضطلع المختصون من باحثين وخبراء بإجراء دراسات ميدانية، من أجل الكشف عن أهم المشكلات والصعوبات التي تعترض مهام المعلم وتحد من فعاليته التربوية وتحد أيضا من مردودية الفعل التربوي ككل، ويعمدون بعد ذلك إلى صياغتها في شكل احتياجات تدريبية.

وهذا ما يبين أهم مواطن القصور التي انتابت نظام التكوين أثناء الخدمة في الجزائر في كل مراحله عبر عملية الإصلاح، سواء مع استحداث الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة أو مع استحداث جهاز التكوين عن بعد أو مرحلة الدعم للتحسين المستمر لمستوى المدرسين، إذ أنه لم يعتمد على تحليل علمي وواقعي لطبيعة الاحتياجات الحقيقية لكل الفاعلين في هذا القطاع، مما أثر سلبا حتى على الوظائف التي يجب أن تضطلع بها عملية التدريب أثناء الخدمة وأهدافه ،و هكذا بقيت العملية في مهب الريح لافتقارها معايير تقدير الفعالية المنشودة في ضوء الاستراتجيات المعتمدة، التي من المفترض أن تحدد هويتها في ضوء تحديد الاحتياجات بدقة. فتحليل الاحتياجات التدريبية يعتبر أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم في ضوء هذه الخطوة تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه، وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء إستراتيجية التدريب التي ستعتمد في ضوء طبيعة الاحتياجات، وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات؛ فالاحتياجات التدريبية تتكون من خلال الفارق الظاهر بين الملمح المهني المطلوب، أو المأمول والمرغوب أو الضروري، والتشكيل الحقيقي للملمح الواقعي، حيث تمثل الاحتياجات التدريبية الفجوة بين الوضعية الواقعية الحالية و الوضعية المثالية المأمولة. وتحليل هذه الفوارق يقودنا إلى ترجمة الاحتياجات إلى أهداف تدريب، وإلى القيام بكل الآليات والخطوات اللازمة

والضرورية Thierry Ardouin . فعملية التحليل تمثل مرحلة أساسية في هندسة عملية التكوين أو التدريب فمن المهم معرفة من أين ننطلق؛ بمعنى أن نحدد مطلب وعرض عملية التكوين، و معرفة وتحديد أهداف عملية التدريب و والمبادئ والتوجيهات العامة، من أجل إرساء و عقلنة وظيفة التدريب على النحو الأمثل. « فتحليل الاحتياجات التدريبية يمثل ترجمة الإرادة في التطور والانتقال من وضعية مهنية أين تلعب عملية التدريب دورا جوهريا » [19]

وقد حدد بعض المختصون (Gérard,2008 ;Xavier,1997,Le boterf,1992) أربع وظائف أساسية- الاحترافية المهنية و التكييف المهني والالتزام المهني والضبط المهني- يمكن إتباعها ضمن نظام تكوين أثناء الخدمة ، ولا يمكن مسبقا تفضيل وظيفة واحدة عن الوظائف الأخرى، لأنها في حقيقة الأمر كلها ترتبط بخيارات وضرورات وفي بعض الأحيان توجهات عابرة مرتبطة بما يشغلنا آنيا، ولكن ما يهم أن نعي أنه عبر اختيارنا للوظيفة وتفضيلها يتحدد معنى فعالية عملية التدريب ورهاناتها إذ تختلف وتتباين من وظيفة إلى أخرى، وتلعب عملية تحليل احتياجات التدريبية دورا جوهرا في هذه العملية برمتها.

إلا أننا سنتعرض للوظيفتين الأوليتين لارتباطهما بسياق تقييم مخططات وبرامج التدريب أثناء الخدمة الموجهة لفئة مدرسي التعليم المتوسط في الجزائر، و كذلك تحديدها لأهم لاستراتجيات التدريب في ضوء عملية تحليل الاحتياجات إجرائيا بالاعتماد على تحديد فوارق الأداء وفقا لأهم معايير الكفاءة والفعالية، مما يوفر مؤشرات تمكننا من تقييم تطور أداء المدرس من جهة، و تقييم فعالية عملية التدريب على المدى القصير والمتوسط لارتباطها الوثيق بأداء المدرس لمهامه على كل المستويات من جهة أخرى، مما وفر لنا أرضية مهمة لتقدير مدى افتقار مخططات وبرامج التدريب لهذا البعد الوظيفي في استراتيجيات التدريب المعتمدة، والذي مرده الوحيد إلى الغياب الكلي لأي تحليل علمي وواقعي لطبيعة لاحتياجات الشريحة المستهدفة بعملية التدريب أثناء الخدمة، مما انعكس جليا على أهداف التدريب وآلياته بما في ذلك عملية تقويم فعاليته.

والوظيفة الأولى المرتبطة بالجانب المهني الاحترافي لمهنة المدرس من حيث تركيز عملية التدريب أساسا على تنمية القدرات والمهارات المهنية الموجهة لإحداث النتائج المرغوبة، و المتمثلة في أفضل مردود من خلال توظيف الكفاءات الموجودة أو التي تتطلبها المهنة، ومن خلال هذه الوظيفة يمكننا تعريف التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية تسمح بالحفاظ على مكتسبات وقدرات الفرد من جهة وتحديث الكفاءات اللازمة لممارسة مهنة محددة من جهة أخرى. وذلك من خلال الأنشطة الموجهة إلى[20]:

- تحسين وتطوير الكفاءات القاعدية المطلوبة في ممارسة المهنة.
- تحديث الكفاءات و الرسكلة المهنية.
- تحديث المعارف.
- تصحيح وسد نقص المؤهلات.
- تأهيل المتدربين لإدماجهم مهنيا.

وفي هذه الحالة ينظر لمفهوم الفعالية على المدى المتوسط ، لأن المهم أن يحصل الفرد منصب على عمل و يمتلك الكفاءات اللازمة لتأدية مهنته بشكل دائم[21]، ربما قد يبدو لنا أن نظام التدريب أثناء الخدمة في الجزائر قد اعتمد في استراتيجته على هذا التوجه ووفقا للمنظور الذي يعتبر عملية التدريب أثناء الخدمة امتداد مباشر لعملية التكوين الأولي؛ فالتكوين لمهنة ما يستلزم التحكم في كل متطلباتها، بالإضافة إلى محاولة تكييف الفرد مع التطورات التقنية لهذه المهنة، إلا أنه في غياب معايير لتحديد الفوارق في مستوى الكفاءة والأداء بين الوضعية الحالية ومتطلبات الأداء المرغوب أو المطلوب في ضوء عملية تحليل الاحتياجات، لا يمكننا بأي حال من الأحوال تقدير فعالية عملية التدريب التي تعتمد على تقدير مدى تمكن المدرس المتدرب من كل الكفاءات اللازمة التي تتطلبها ممارسة المهنة.

أما الوظيفة الثانية فهي مرتبطة بعملية التكييف المهني، وفي ضوئها تستهدف عملية التدريب أثناء الخدمة أساسا إعداد فرد مهني محترف من طراز جيد مندمج في منصب عمله ، وفي هذه الحالة تحرص عملية التدريب أثناء الخدمة على تكييف الفرد من مستوى حالي من الكفاءة إلى مستوى آخر من الكفاءة مطلوب أو ضروري لممارسة المهنة في وضعية ذات خصوصية غير الوضعية المألوفة ، والفارق بين الكفاءة الحالية والكفاءة المطلوبة قد تفرضه متطلبات التطور الذي يحدث المهنة أو ظهور مشكل آني مرتبط بسير المنظمة(تغير إجراءات العمل، اقتناء وسائل حديثة أو مستلزمات عملية جديدة أو حتى ضعف واضح مستوى المنتوج) أو يفرضه الإطار التشريعي العام للمهنة أو مشروع تغيير في المؤسسة.

فالتدريب أثناء الخدمة يستهدف اكتساب الفرد نوع من التحكم الذي يمكن أن يأخذ اتجاهين متكاملين؛ مستوى من التخصص (اكتساب كفاءات خاصة ونوعية ترتبط مباشرة بالمهنة مثل التحكم في وسائل خاصة و تأدية مهام خاصة)، أو مستوى متعدد المهام (اكتساب كفاءات ثانوية تتطلبها المهنة ككفاءة تكوين الأطر المستخدمة حديثا ومواكبته للتكيف مع متطلبات المهنة.)

وعملية تحليل الاحتياجات التدريبية الخاصة بهذه الوظيفة تدخل ضمن منطق الإنتاج و مستوى مرد ودية المنظمة ، وأنواع التدريب أثناء الخدمة التي تتبع هذه الوظيفة تدخل ضمن المدى القصير والمتوسط من حيث المدة المخصصة لرزنامة التدريب، وذلك تبعا لمستوى الفوارق وأهميتها بين مستويات الكفاءة ، وعادة ما تكون احتياجات متجذرة في المشروع المهني سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة المنظمة، وهذا ما يمثل أنشطة التدريب أثناء الخدمة التي تستهدف ما يلي:

- الحفاظ على مستوى مهني يستجيب لمتطلبات الوظيفة.
- تسمح بالتكيف مع التقنيات الجديدة و مستجدات شروط العمل.
- التنويع في الكفاءات.
- التخصص بالنسبة للأفراد العاملين.
- تسمح بفهم جيد للمهام المطلوبة في كل وظيفة ومن ثم تأديتها بكل كفاءة وفعالية.

و من خلال هذه الوظيفة يمكن تعريف التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية تسمح للفرد بتكييف وملائمة كفاءاته مع المتطلبات الخاصة لمهنته في مؤسسة معينة، من أجل التخصص في ميدان معين، أو توسيع مجال تدخله من خلال تأدية مهام أخرى، ووفقا لهذا المنظور ترتبط فعالية عملية التدريب أثناء الخدمة بفعالية الفرد في منصب عمله، وتقدير الفعالية يكون على المدى المتوسط وتقاس من خلال تمكن الفرد من تطبيق كل المخططات و القيام بكل الإجراءات والعمليات الضرورية حتى وان لم تكن مرتبطة مباشرة بمهامه.

لكن الواضح أن عملية بناء مخططات أو برامج التدريب ضمن عملية الإصلاح الشاملة لنظام التعليم في الجزائر لم تسبقها أي عملية تحليل للاحتياجات التدريبية ، من خلال استشارة مختلف الفاعلين في عملية التكوين، وتقصي مدى إجماعهم على مدى و وضوح و وجاهة مشروع عملية التدريب، و مدى ملاءمتها لمختلف الاحتياجات في ضوء تنويع استراتيجيات التدريب المهني، مما يسمح بتحديد أهداف التدريب و الكفاءات المستهدفة من منطلق أن الاحتياجات تخص مختلف الأبعاد (التنظيمية أو المؤسساتية، الجماعية و الفردية) للوضعية المهنية الأولية، مع توفر إرادة التطور بغية تحقيق وضعية جديدة، على أن كما يقول T. Ardouin يجب تمييز ما تشير إليه المستويات الآتية:

حاجات المنظمة: من التأهيل من المناصب و الكفاءات، فمن المهم جدا محاولة فهم رهانات المنظمة في عملية تحديد الاحتياجات، وتحديد ديناميكية السياق الذي توجد فيه: التحولات، مشروع خاص، و مسار النوعية،....الخ، و من هذا المنظور من المهم أيضا تحديد الفاعلين المهمين والمنطق والفكر المهني الذي يؤثر على ديناميكية السياق الكلي

حاجات الفاعلين من أجل التكيف و سد أو استدراك فارق الكفاءة: فالمدرسين في هذه الحالة يتدخلون أيضا من خلال رهاناتهم و ديناميكية هويتهم التي من المهم فهمها في إطار عملية تحديد الاحتياجات.

و في نفس السياق يضيف الباحث[22] Robinson & Robinson, (1995) أن عملية تحليل الاحتياجات التدريبية تبعا لوظيفة التكييف المهني تسمح بانجاز ما يلي:

- وصف وتوثيق مشكلات العمل خصوصا المرتبطة بالأداء و الاحتياجات والوضعيات التي تتطلب تحسين.
- إنشاء روابط مع تحديات ورهانات المؤسسة
- تحديد ملمح الشريحة المستهدفة بالتدريب أثناء الخدمة ، وتحديد سياق العمل، ومحتويات عملية التدريب والكفاءات المتوقعة.
- تحديد وصياغة أهداف عملية التدريب أثناء الخدمة، وتحديد مؤشرات قياسها.
- تبصر الشروط المثلى لعملية نقل وتحويل الكفاءات في وسط العمل.

ويتم في ضوء ذلك اتخاذ أفضل استراتيجيات التدخل (التدريب أو عمليات أخرى)، و التي من شأنها أن تقلص أو تقضى على الفوارق في الأداء التي تمت معاينتها في الوقت المناسب، وبأقل تكلفة بالنسبة للأفراد المعنيين؛ فعملية التحليل تمثل مدخلا أساسيا في عملية تصميم وتخطيط التدريب، باعتبار أنها توفر عوامل أساسية في توجيه عملية التدريب و التخطيط لها، واعتماد الاستراتيجيات الضرورية في صياغة الأهداف التدريبية الملائمة، والمساهمة بشكل فعال في تطوير وتحسين مستوى الأداء.

وفي ضوء ما تقدم في وصف مزايا هذه العملية، حيث يمكننا تنفيذها بسرعة نسبيا وتحقيق نتائج تبرر نوعية الاستثمار المعتمد ، ومع ذلك يبقى أمامنا تحدي هام يتمثل في تخصيص الوقت والموارد اللازمة للقيام بذلك، و تقبل إمكانية أن يتطلب التشخيص الذي قمنا به أنماط أخرى من التدخل غير عملية التدريب الموصى بها مبدئيا (وظائف أخرى لعملية التدريب أثناء الخدمة).

ويبقى دائما التعرف على الاحتياجات التدريبية من طرف الإدارة و الجهات المسئولة من أهم الأسس التي تبنى عليها عملية التدريب أثناء الخدمة ، ويقع على عاتق الموجهين و المشرفين التعرف على نوعية هذه الاحتياجات، و الفئة المعنية بها والتي ستستهدفها عملية التدريب، و نوع التدريب الذي سيقدم لها في إطار تحديد وظيفة عملية التدريب أثناء الخدمة وكيفية تقدير فعاليتها، ويتم ذلك في ضوء استراتيجيات تقويم تعتمد على الآليات التي من شأنها أن تمكننا من تحليل الأداء وتقدير مستوياته عبر قياس الحاجة التدريبية كميا أو كيفيا، من خلال ترجمتها إلى مؤشرات إجرائية، وذلك بالاعتماد على المصادر الآتية:[23]

- تحليل العمل وتوصيف الوظائف وتحديد متطلباتها الأساسية، و التعرف على مستويات الأداء والمؤهلات التي تمثل مؤشرا أساسيا في تحديد للاحتياجات التدريبية بدقة.
- المقارنة بين مستويات الأداء المرغوبة أو المطلوبة لتأدية المهام المرتبطة بالوظائف بمستويات الأداء الحالية للعاملين، لأن انخفاض هذه الأخيرة عن كفاية الحد المطلوبة يعد مؤشرا واضحا للاحتياجات تدريبية، و أساسا لصياغة أهداف عملية و إجرائية لعملية التدريب أثناء الخدمة، وتحديد استراتجياتها، وبناء محتوياتها، وتوجيه أنشطتها بفعالية، كما يسمح بتوزيع المتربصين إلى فئات من خلال مستوى كفاءاتهم، وتحديد نوع التدريب الموجه لكل فئة.
- دراسة تقارير كفاءة المعلمين التي ينجزها المدراء والمشرفين التربويين، التي من المفروض أن تسهم في تحديد احتياجات المعلمين الذين هم في حاجة ماسة إلى التدريب أثناء الخدمة، في ضوء القصور في الأداء الذي يبدونه في تأدية بعض المهام المرتبطة بممارستهم الصفية، أو الوظائف المرتبطة بادئهم كأطر في المؤسسة، أو أعضاء ضمن المجتمع المدرسي، و التعرف عليها وحصرها، ويمكن أيضا من خلال تحليل هذه التقارير أن تحدد طبيعة المشكلات التي تؤدي إلى انخفاض مستويات الأداء، ليس فقط لدى المعلمين بل حتى على مستوى كل الأطر التربوية داخل المؤسسة.
- تدني مستويات الخريجين من المؤسسات التربوية، الذي يعني تراجع في الملمح المطلوب و تراجع في مخرجات النظام التعليمي، مما يستدعي تحليل مستويات النظام التعليمي كله لتحديد المسؤوليات عن رداءة هذا المنتوج، وفي ضوء هذا التحليل تتحدد مجموعة من الاحتياجات المرتبطة بنظام المؤسسة ككل، والتي قد ترتبط بتغيير الأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية و أساليب العمل، أو تبني مقاربات تعليمية جديدة أكثر فعالية مما يفرض احتياجات جديدة على مستوى فهمها والتدرب على استراتيجيات تطبيقها، من خلال مواكبة التطور الذي يحدث في المناهج التعليمية والأنشطة التدريسية الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى التدرب على التقنيات و الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي تعد أحد أهم مستلزماتها.

فإذا كانت الاحتياجات التدريبية تعني الفرق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المدرسين الحالي وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون هؤلاء عليه في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم، فإنها تبرز حتما من خلال مقارنة واقع أدائهم الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود، وذلك بالاعتماد على مجهود مبنى على عملية تفكير منظم، يرتكز على الملاحظة و جمع البيانات (حقائق ، أداء، أراء مواقف واتجاهات) من مصادر مختلفة بهدف توثيق وتحديد الفوارق (الاحتياجات) بين نتائج حالية ونتائج مرغوبة، ولا يمكن تصور الحاجة التدريبية من دون التصريح بالنتائج المرجوة و النتائج الحالية، فعملية تحليل الاحتياجات التدريبية يجب أن تحدد في ضوء هذه المتغيرات الثلاثة؛ فوفقا لهذا المنطق وهذه السيرورة يجب أن يعتمد تحليل الاحتياجات التدريبية على تحديد الوضعية الراهنة للمعلمين، ومقارنتها بالوضعية المأمولة أو المستهدفة لتقدير حجم الفارق أو الفجوة، ومن خلال هذه العملية يمكن حصر جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين في كل جوانب ممارستهم التعليمية الصفية وغير الصفية، ثم مقارنتها بما يجب أن يكون بالاعتماد على مستويات أو معايير الأداء المثالي أو المرغوب وفقا لمتطلبات فعالية عملية التدريس لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وتتنوع أساليب ووسائل قياس الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، منها المقابلات والاستبيانات وأسلوب تحليل المشكلات و مقاييس تقدير الأداء بشتى أنواعها سلالم التقدير الذاتي وأنظمة الملاحظة المنظمة.. وغيرها من الوسائل الموضوعية، إلى جانب بعض الوسائل جمع المعطيات الكيفية التي عادة ما تعتمد على تقارير المشرفين والموجهين التربويين، و بعد حصر الاحتياجات التدريبية وتصنيفها حسب الشريحة المستهدفة، و ترتيبها حسب الأولويات، يجب أن تصاغ في شكل عبارات سلوكية إجرائية تصف حجم القصور والضعف بدقة، حتى يتسنى لنا بعد ذلك تحديد ما يتوقع من المتدرب اكتسابه أو تحسينه بعد خضوعه لعملية التدريب.

وعليه فإن تقدير الاحتياجات التدريبية وتحديدها بدقة وفقا أسس علمية موضوعية، يساعد في تصميم مخطط أو برنامج تدريبي ناجح وفعال يستوفي كل معايير الوجاهة في أهداف التدريب، و النجاعة من خلال استثمار الأمثل الموارد البشرية والمادية والمالية على حد سواء و توجيها نحو الهدف الصحيح، لكن تبقى بعض العوائق المرتبطة بمواصفات تقويم المدرس في الجزائر حائلا دون تحقيق الغايات المرتبطة بالتقدير الموضوعي لمستويات الأداء الحقيقي، و من ثم ضبط الاحتياجات الحقيقية للمدرسين في التعليم المتوسط، حيث بينت لنا جل المعاينات الميدانية والاستقصاءات التي قمنا بها أهم سلبيات التي يعاني منها نظام تقويم المعلمين في الجزائر التي سنلخصها فيما يلي:

- غياب الوعي لدى المشرفين على عملية التقويم بأهمية تطوير أساليب واستراتيجيات التقويم، بما في ذلك أدوات القياس والتقويم، بما يتلاءم مع أهداف العملية التعليمية عموما، وطبيعة مهام وادوار المعلم في سياق العملية التعليمية التعلمية .
- اعتماد معظم المشرفين على نظام التقدير التقليدي الذي يتأثر بالمزاجية و وجهة النظر الخاصة، وعدم اعتماد نظام تقديرات تفرضه طبيعة المهام و النظام الإداري الحديث.
- عدم اهتمام المشرفين بمستجدات عملية البحث في مجال القياس والتقويم.
- عدم تمكن المشرفين من التمييز بين ما يستطيع المعلم أن يؤديه وينجزه من كفاءات، وما ينجزه فعليا في حدود ما يتوفر عليه من إمكانيات بين موارد خاصة به وما يوفره الهيكل التربوي الذي ينتمي إليه.

- تميز المشرفين بالسلطوية في عمليات التقدير والتقويم من خلال اعتماد وسيلة واحدة لا غير وهي كتابة التقارير، والمقاومة المستمرة لمشاركة باقي الشركاء في عملية تقدير كفاءة المعلم.
- تأثير الأفكار المسبقة عن المعلمين عند وضع التقديرات لهم ، بحيث يسمح المشرف لإحدى الصفات الشخصية للمعلم بأن تهيمن على باقي صفاته الأخرى، أو خشية المشرف من وضع التقدير المناسب للمعلم استنادا على ما يكون قد وقع من ممارساته في الماضي، فضلا عن ميل بعض المشرفين إلى المغالاة في تقدير بعض المعلمين إرضاءا لهم إما مجاملة أو محسوبية وتحيز.

وإذا كان تقويم المدرس قد مثل محور مهما لاهتمامات الباحثين المهتمين بتقويم العملية التعليمية التعلمية على اختلاف مشاربهم الفكرية والنظرية، تبقى إسهامات التيار السلوكي والتيار المعرفي أو المعرفي المتموضع الأكثر أهمية، بالنظر لما وفرته في جانب تحليل الأداء الصفي، الذي أنجر عنه توفير أدوات لقياس هذا الأداء عبر مؤشرات سلوكية على قدر كبير من الأجرأة والعملية.

فقد ركز المنظور السلوكي للعملية التعليمية على النموذج « العملية– منتوج » « processus-produit »، حيث عرف الممارسة الصفية المعلم مثل تسيير تعلم التلاميذ كنشاط موجه لحل مشكلات الوضعية التعليمية من خلال سلوكات أو تصرفات فعالة. ومن وجهة النظر السلوكية، يرتكز المعلم على مجموع المعارف التي اكتسبها أثناء عملية التكوين الأولي، أو الخبرة الفعالة في ممارسته التدريسية، من خلال فعالية السلوكات أو الأداءات أو النشاط المنجز في مواجهة وضعيات خاصة، حيث ترتكز المنهجية المستخدمة في هذا المجال وفقا لهذا المنظور على القياس الموضوعي والمباشر للسلوكات الملاحظة في الصف في مظهرها الطبيعي بالتركيز على درجة تواترها، فتعتمد نتائج هذه الدراسات خصوصا على وصف وتصنيف دقيق لمختلف سلوكات المعلم من جهة، وعلى إقامة روابط جوهرية ذات مدلول بين مختلف السلوكات وأثرها على التلاميذ في شكل تعلمات مختلفة من جهة أخرى[24].

ويعتبر الباحث Shuell, (1996) أن الدراسات التي تم انجازها وفقا للنموذج « processus-produit » تمثل من دون شك أولى المحاولات التي سمحت بالولوج إلى عمق الصف مانحة لنا أهم القياسات الموضوعية للسلوك الصفي للمعلم وعبر هذا المنطق التكميمي وفرت جدولة مهمة للبيانات المرتبطة بالممارسة الصفية للمعلمين[25].

و ضوء هذا المنظور حدد الباحث الأمريكي Anthony Grasha (1996)[26] خمسة أساليب للتدريس الفعال سماها أساليب التدريس الفعال للأقسام النوعية ووصفها بالمهام الأساسية للممارسة البيداغوجية ، محددا مجموع الأداءات السلوكية للمعلم المرتبطة بكل وظيفة، وقد تمثلت هذه المهام فيما يلي:

- **الخبير « Expert »** : فالمعلم يمتلك معارف والخبرة المعرفية اللازمة التي يحتاج إليها دوما التلاميذ، ويبذل الجهد اللازم الذي يمكنه من الحفاظ على مكانته كخبير بين التلاميذ داخل الصف، بحيث يقدم المعارف بشتى أنواعها للتلاميذ، و يساعدهم على معالجتها بعمق، و يتدخل كلما واجه التلاميذ صعوبة في فهم تلك المعارف، و من ثم تحسين كفاءاتهم المعرفية. و يجب أن يهتم المعلم أولا بتهيئة التلاميذ لاستقبال المعارف، ثم يعمل على تبليغها بالشكل المناسب.

- **السلطة الشكلية «Autorité formelle» :** فالمعلم يشغل مكانة من منطلق أنه عضو في هيئة التدريس، بالإضافة إلى السلطة المعرفية ، و بناءا على هذا التصور يحدد أدواره ضمن مجموعة الصف ، وعليه يجب أن يعمل على تقديم التغذية المرتجعة السلبية و الايجابية في ضوء الأهداف التعليمية و منتظراته من التلاميذ، و في ضوء قواعد العمل الصفي كذلك، ويحرص على تعديل سلوكات التلاميذ بطريقة مقبولة في ضوء معايير الإجراءات الصفية، و يقدم التعليمات الضرورية التي تساعد التلاميذ على التزام قواعد الإجراءات الصفية من اجل تحقيق مستوى تعلم أفضل، وتتمثل أهمية هذا الدور بالنسبة للمعلم في التركيز على المنتظرات الواضحة والطرق المقبولة في انجاز المهام.
- **الشخصية النموذجية والمثل الذي يقتدي به التلاميذ «Modèle personnel» :** يجب أن يؤسس المعلم لنموذج المعلم المثالي من خلال طريقة تفكيره وطريقة تصرفه في كل الوضعيات، فهو القائد المشرف والموجه الذي يدير العمل الصفي، بحيث يقدم التعليمات لتوجيه التلاميذ، و مراقبة انجازهم للأنشطة الصفية، ويشجعهم على ملاحظته للاقتداء بمنهجيته في أداء الأنشطة، وتتمثل أهمية هذا الدور بالنسبة للمعلم في التركيز على الملاحظة المباشرة في إتباع نموذج المعلم في تأدية المهام والتصرف في مختلف الوضعيات.
- **الميسر «Facilitateur» :** انطلاقا من الطبيعة الشخصية للتفاعل الصفي معلم- متعلم يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ، حيث يطرح المعلم الأسئلة على التلاميذ، ويحثهم على استكشاف الخيارات، و اقتراح البدائل الممكنة، و تشجيعهم على تطوير معايير واضحة للاختيار والمفاضلة بين البدائل، وذلك في ضوء الهدف العام للعملية التربوية، الذي يتمثل في تنمية قدرة المتعلم على العمل المستقل و المبادرة وتحمل المسئولية، ويعمل المعلم مع التلاميذ على أنجاز مشاريع ملتزما بمبدأ التشاور، ويحاول أن يقدم المساعدة والدعم للتلاميذ قدر الإمكان، وتتمثل أهمية هذا الدور في مرونة شخصية المعلم، و كذا التركيز على احتياجات المتعلمين وأهداف التعليمية و الرغبة في استكشاف البدائل والاختيارات الموضعية.
- **القائد « Délégateur» :** يهتم المعلم بتنمية قدرة التلاميذ على انجاز المهام و الأنشطة بشكل مستقل، حيث يوجه التلاميذ إلى القيام بمشاريع بطريقة فردية مستقلة أو ضمن مجموعات مستقلة متجانسة من حيث الخصائص والاهتمامات، مع الحضور الدائم للمعلم كشخص مورد متوفر عند طلب التلاميذ، وتتمثل أهمية هذا الدور بالنسبة للمعلم في مساعدة التلاميذ على إدراكهم لأهمية التعلم كمتعلمين مستقلين

و مع ظهور المقاربة المعرفية الكلاسيكية التي تتجاوز الجانب الظاهر للسلوك، أصبح ينظر إلى الفعل التعليمي من زاوية النشاط المعرفي الذي يرتكز عليه باعتباره نشاط معقد لمعالجة المعلومات، و تعرف العملية التعليمية كعملية اتخاذ قرارات في وضعيات معينة بغية حل مشكلات بسيطة أو مركبة مألوفة أو غير مألوفة، و تتقاسم هذه المقاربة نفس مسلمات التيار المعرفي الرمزي الذي يعتبر أن كل نشاط فعلي يمثل تنفيذ لمخطط مبني بشكل معرفي، فالمخطط هو الذي يصف الفعل أو مجموعة من الأفعال المنتظمة مع مراعاة الشروط القبلية لتنفيذ الفعل وطبيعة النتائج المتوخاة من تنفيذه، يضاف إلى ذلك، أن الفرد يبني مخططات « scripts » لمختلف الوضعيات البيداغوجية التي يواجهها يوميا، هذه المخططات تصبح مجموعة أفعال منتظمة مقولبة محددة سلفا في ضوء الوضعيات اليومية الاعتيادية؛ إذن

فمخططات العمل أو النشاط مبنية أو يعاد بناؤها على غرار المخططات معرفية في ضوء الوضعيات التي يوجهها المعلم[27]

وتعطي الدراسات المنجزة وفقا لهذه المقاربة الأولوية لعمليات التفكير و المعارف المجندة أثناء انجاز الفعل الظاهر أو في مرحلة قبل أو بعد النشاط، وتركز أيضا على الفوارق المعرفية بين المعلمين ذوي الخبرة والمبتدئين و تطور المعارف المهنية. ومع ظهور مقاربة الفعل والمعرفة المتوضعة « action et cognition située » التي عرفت على نطاق واسع بالتيار التموضعي « situationniste » ،حيث حمل هذا التيار أثار منظور مشترك في تقاطعه مع ميادين مختلفة، و يهتم بمنح الوضعية الاجتماعية و سياق الفعل أو النشاط المكانة الأساسية في محاولة فهم النشاط الإنساني و الممارسة الاجتماعية اليومية، و تقاسم نفس المسلمات مع البنائية الاجتماعية والتفاعلية، و التي تتميز برفضها التام لمفهوم الجدلية العقلية، التي تركز على الانفصال الطبيعي بين الفرد والمحيط ، فبالنسبة لأصحاب هذه المقاربة لا يمكن فصل الفرد عن محيطه، لأن المعرفة والإدراك تتجلى في تفاعلهما، ووفقا لهذا المعنى تتموضع المعارف خارج إطار البنية المعرفية للفرد، و لا تكمن سوى في تفاعل الفرد مع عالمه الخارجي من خلال المعاني الموضعية التي يسندها للوضعيات المتغيرة[28]. وقد طورت مقاربة الفعل والمعرفة المتموضعة مفهوم السياق والوضعية الخاصة، فبمنأى عن المستوى الاجتماعي المكبر والمستوى المؤسساتي التنظيمي يتضح سياق النشاط، الذي يرتبط بمجموع المعطيات والموارد التي يطرحها الوسط آنيا، وذات معنى بالنسبة للنشاط في وقت معين أو متناسب، كذلك الأمر بالنسبة المحيط الآني الذي يتغير تبعا للنشاط الموضعي، و في هذه الحالة لا يعتبر السياق كمعطى و لكن فضاء دينامي لبناء المعنى وفهم الوضعية؛ بمعنى أن الوضعية مرتبطة جدليا بالنشاط . و حسب هذه المقاربة، يمكن تصور نشاط المعلم في الصف كنظام دينامي لإنجاز الأفعال أو خلال النشاط ، أين تتمظهر عملية تنظيم جديدة وغير متوقعة من خلال مواجهة المحيط المادي والاجتماعي في الصف، و على وجه التدقيق، هذه العملية متكونة من سيل من الأفعال ترتبط تلقائيا بتمثيل المعاني الموضعية التي يسندها المعلم للوضعيات المتغيرة باستمرار، بل و بشكل أدق تبعا للمعلومات الأكثر بروزا بالنسبة للمعلم[29] .

فالمعلم يمتلك معارف كامنة في خدمة الفعل أو النشاط، تتمظهر من خلال مواجهته وتفاعله مع السياق، وهذه المعارف حسب Feldman (1997) ذات بعدين؛ فهي مرتبطة من جهة بالمعاني التي يسندها المعلم للعناصر البارزة التي يدركها أثناء الوضعية، ومن جهة أخرى ترتبط بمقاصد الفعل أو غايات ما يقوم به المعلم من نشاط « intentions-en-action » ، التي تظهر تبعا لإنتاج هذه المعاني التي تحدد الآثار الموضعية و توجه آنيا مسار النشاط، ولذلك فإنه من الصعوبة بما كان تخطيط نشاط المعلم، بل حتى مخططات العمل يجب اعتبارها أطر لممارسة المعلم ونشاطه إلى حين مواجهته للوضعيات التي تسمح واقعيا بظهور النشاط ومن ثم هيكلة وتوجيه تدفقه[30].

و من أجل الفهم الدقيق لدينامية و حركية الأفعال والتصرفات ضمن الوضعية البيداغوجية المتغيرة باستمرار، وتحديد المقاصد الكامنة وراء كل إجراء أو تصرف، وضبط المعاني التي يسندها المعلمين لهذه الوضعيات، يعتمد الباحثون على المنهج الكيفي الاثنوغرافي أو الوصفي التحليلي، بالاعتماد على الوسائل السمعية البصرية و تسجيلات الفيديو على وجه الخصوص، بالإضافة إلى بعض الأساليب المستوحاة من المقاربة حث الاستدعاء أو تنبيه الاسترجاع أو التذكر « rappel stimulé » ؛ كالمقابلة التفسيرية أو أسلوب المواجهة الذاتية، هذا الأخيرة تعتمد على تصوير وحدة من

الدرس، ثم مواجهة المعلم بالفلم المسجل بغية جمع تعليقاته على ما يشاهد، مما يسمح بالولوج إلى المعاني الموضعية التي يسندها المعلم للأحداث الصفية من خلال تفسيره لوقائع الأحداث المشاهدة، دون أن يتأثر مسبقا بنظام العقلنة العام[31]

وإذا كان التوصيف الذي عرضناه لأهم المقاربات التي تناولت تحليل الممارسة البيداغوجية، مبني على ما قام به الباحثون بالاعتماد على إبراز خصوصية كل مقاربة عبر إظهار الأدوات المنهجية المستعملة، والخلفية النظرية التي تحدد المنظار الذي يعتمده كل باحث في تصميم الفعل التعليمي، وأسلوبه في تقدير فعالية المعلم من خلال تحليل الوظائف البيداغوجية الصفية في شكل أداءات و أفعال منجزة ضمن سياق الصف التعليمي تارة، أو عبر تحليل التصورات المعرفية، باعتبارها الخلفية الموجهة لعمل المعلم من خلال بنائه نموذج الصف عبر إدراكه لخصوصيات كل أقطابه البارزة، بالإضافة إلى تحديد مقاصد الفعل تارة أخرى، فإن هذا التصنيف للمقاربات يبقى عرضة للنقاش والمراجعة لأن أعمال بعض الباحثين تصنف كدراسات ممثلة لمقاربة خاصة بعينها في حين عدد كبير من الأبحاث ترتكز على مقاربات عديدة أو مقاربات هجينة «Approches hybrides»[32]

وتعتبر أعمال (Altet, Bru, et Maurice, 2001 ; Gauthier, 1997 ; Durand. 1996; Glasser, 1993 ; 2002) من أهم الأعمال التي اعتمد هذا التهجين، و الذي يتجلى من خلال المزاوجة بين المفاهيم السلوكية والمعرفية التموضعية في تحليل الممارسة التدريسية والعمل الصفي في مختلف الوضعيات، سواء تعلق الأمر بأداء المعلمين أو نشاط المتعلمين، أو من حيث بناء أدوات تقييم العملية التعليمية التعلمية من خلال تحليل الوظائف.

فقد نظر [33] (Glasser (1993 إلى الممارسة البيداغوجية للمعلم على نظام يقوم على مجموعة من الأنشطة في شكل مهام يؤديها المعلم وتمثل هذه المهام عناصر الموقف التعليمي؛

التخطيط و يقصد به تحليل المهام الأكاديمية أو المهارات العقلية التي تتطلبها الوضعية البيداغوجية، من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الصغرى، ثم إعادة تركيبها لحديد الاحتياجات التدريبية، أو ما يسمى بالمتطلبات الأساسية لصياغتها في شكل أهداف تعليمية سلوكية عامة، خاصة تنظيم اختيار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمة المناسبة، ويرى الباحث أنه يمكن الاعتماد على التكتيكات الخاصة التي تمثل أجزاء تفصيلية للاستراتيجيات، والتي تحدد أساسا نجاح العملية التعليمية التعلمية وفعاليتها، بالإضافة إلى اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، واختيار العدد المناسب من التلاميذ للقيام بالأنشطة، و توزيع التلاميذ بحسب احتياجاتهم الزمرية القيادة، والتي يرى فيها الباحث أنها عملية موجهة لإثارة دافعية المتعلم و إشاعة مناخ محفز على عملية التفاعل والانغماس في الأنشطة التعليمية ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة مثل أسلوب المحاضرة والعرض والشرح و مجموعات الحوار والنقاش الفعال، و أساليب حل المشكلات والقيام بالمشاريع أما **المراقبة** فتعني تقويم نظام التعلم نفسه في إطاره العام مقارنة بالأهداف المتوخاة، و في إطاره الخاص الموضعي مقارنة بتطور المتعلمين و ما حققوه من تعلمات والمكتسبات، وكيفية سير العملية التعليمية التعلمية ومدى فعاليتها من خلال المؤشرات المرتبطة بكل الأدوار والمهام التي قام بها المعلم و التي ذكرت سابقا.

وقد حدد Gauthier (1997)et Durand (1996) معايير الأداء الصفي في وضوء وظيفتين أساسيتين؛ أولا ، يعمل المعلم على توجيه نشاطه وممارسته التعليمية بشكل يضمن الوظيفة التنظيمية للعمل الصفي، فحسب

الباحث Gauthier (1997)[34] تهدف الأنشطة الصفية والممارسة التنظيمية الصفية عموما إلى إرساء المناخ الصفي اللازم ضمن البيئة الصفية الذي يدفع إلى القيام بالأنشطة والوظائف الصفية المرتبطة بإدارة الصف الفعالة والأنشطة المرتبطة بصياغة وتسيير محتوى الدرس و الأنشطة الموجهة لتسيير تعلم التلاميذ، إذن تركز الممارسة التعليمية للمعلم على تنظيم التلاميذ وتهيئتهم لعملية التعلم و مراقبة حركاتهم وتصرفاتهم و تنظيم وتهيئة الوسائل والمعدات التعليمية و مراقبة مستوى الهدوء والضوضاء و التدخل كلما زاد على مستوى المألوف و إرساء قواعد الحديث والتدخل على مستوى التلاميذ كإملاء التوجيهات والتذكير بقواعد العمل للصفي للتلاميذ و التجاوب مع سلوكات التلاميذ عن طريق أساليب المدح والثناء و الإطراء أو النقد والردع أن اقتضى الأمر.

ثانيا، الممارسة التعليمية موجهة لتسيير المادة التعليمية أو لتعليم المحتويات التعليمية بكل ما للكلمة من معنى وتشير إلى العمليات التي يؤديها المعلم لتعليم التلاميذ، وتنظيم محتوى الدروس والمنهاج و طريقة هيكلة وتقديم الدروس وطرح الأسئلة واقتراح الأنشطة والمهام المدرسية والواجبات المدرسية، وإجراءات تقويم تعلم التلاميذ، كما يضيف Durand (1996) بالنسبة إلى الوظيفتين اللتان يعنى المعلم بتأديتهما خلال ممارسته لأنشطة الصف فكرة القصدية الموضعية، التي تعمل كمرجعية لإدارة كلتا الوظيفتين، و يعطي معنى إجرائيا للقصدية لما اصطلحنا عليه بمعايير الأداء الصفي « normes de fonctionnement »[35] ، حيث تعني تصور براغماتي يرتبط بالأهداف الإجرائية المحددة موضعيا، و التي تشير إلى صورة الأداء الفعال الذي يتمثله المعلم من حيث مستوى النظام الصفي المرغوب، و مستوى المشاركة الصفية للتلاميذ ، و درجة الإقبال النشط للتلاميذ على المهام الصفية، ومستوى التعلم المرغوب لدى التلاميذ، و التنمية والتطور العام الذي يجب أن يحققه للتلاميذ، وتعتبر هذه المعايير معاييرا لأنها تمثل مرجعية في تأويل المعلم الأحداث الصفية وما يسنده لها من معاني.

ويفترض Durand أن المعلم خلال إدارته للصف يستهدف إرساء قواعد النظام الصفي و خلق مناخ محفز يدفع بالتلميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية، والأنشطة الموجهة لتسيير المادة مهيكلة حسب معايير الأداء المرتبطة بالأداء الصفي للتلاميذ وعملية التعلم التي يجب أن يحدثها المعلم، لكن يجب أن نشير أنه إذا كانت باستطاعة المعلم هيكلة نشاطه بناء على ما يقوم مباشرة مع التلاميذ فإنه لا يمكنه أن يتخذ نفس المبدأ حينما يتعلق الأمر بعملية التعلم الفعلية، ويؤكد الباحث أن المعلم يهيكل ممارسته التعليمية في إدارة الصف وتسيير المادة حول العمل الصفي للتلاميذ، فيعتبر أن هذا المتغير الأخير محوري في الممارسة التعليمية والأداء الصفي من جهة، و يمثل مرجعية تنظيم مباشر للممارسة التعليمية الصفية من جهة أخرى، بالإضافة إلى أنه يمثل واقع ملاحظ موجه لإرساء قواعد النظام الصفي وضمان إقبال التلاميذ على المهام الصفية، و في الأخير يعتبر الباحث في ضوء الدراسات حول التعلم أن العمل الصفي يمثل منبئ مهم لعملية التعلم وبالتالي مؤشر مهم لفعالية المعلم.

لقد قادتنا أعمال(Bru et Maurice, (2001 حول الممارسة التعليمية إلى تمييز بين مفهوم الممارسة التدريسية « pratique enseignante » ومفهوم الممارسة التعليمية « pratique d'enseignement » ، في الحقيقة الممارسة التعليمية تشمل الممارسة التدريسية مثلها مثل بعض المهام والممارسات التي تجري خارج الصف، خلال وقت العمل المدرسي (اللقاءات مع فريق العمل المدرسي) ، أو خارج المدرسة (اللقاءات مع الشركاء أو المتدخلين من المحيط

العام)[36]، أما الممارسة التدريسية فتجري أساسا خلال الوقت أو الزمن المدرسي في حضور المتعلمين وتتضمن ثلاثة مراحل؛ « interactive et postactive , préactive »

وفي بيان للتعاريف المرتبطة بهذا المفهوم استخرج الباحث Sonntag (2002) الأبعاد الأساسية التي تسمح لنا بتعريف مفهوم الممارسة التدريسية ، حيث تتضمن بعدا سلوكيا (أسلوب وطريقة تنفيذ النشاط) ، وبعد معرفيا (اتخاذ القرار)، وأيضا تعتبر الممارسة التعليمية فعلا موضعا ضمن سياقه، حيث يأخذ في بعده المعرفي موقعا بارزا في السياق أكثر من عملية أو كل العمليات المعرفية المرتبطة بالتصورات أو بالتصميم أو البناء المعرفي، بالإضافة إلى ذلك ارتباط بعض المواصفات بمصطلح الممارسة « pratique »التي تستحضر أسلوب الوصول إلى الفعل[37]، أيضا بالارتكاز على أهم المفاهيم العملية المسندة للممارسة التدريسية الصفية، حيث يمكننا أن نميز بين الممارسة المعلنة أو المصرح بها « pratique déclarée » والممارسة الملاحظة « pratique observée »، ففي الحالة الأولى المعلم يمنح هو نفسه معلومات عن ممارسته خلال مقابلة أو من خلال الاستجابة على استبيان، أما بالنسبة للملاحظة الفعلية فهي تشير أن البيانات تسجل من طرف شخص آخر غير المعلم خلال أدائه للعمل التدريسي، و في غالب الأحيان هذا الشخص الأخر يكون باحثا أو مشرفا مقوما[38] .

وبالاعتماد على أعمال Altet (2002)[39] فإننا نعرف الممارسة التدريسية بأنها الأفعال المفردة المنجزة من طرف المعلم ، والتي يجري انجازها أو تنفيذها في ثلاثة مراحل ؛ مرحلة الإعداد والتخطيط «préactive » ، ومرحلة التقويم أو ما بعد التدريس أو ما بعد العملية « postactive » ، واللتان تتميزان بأن الفعل لا يمكن ملاحظته بسهولة لأنها تتعلق بالممارسة المصرحة أو المعلنة « pratique déclarée» ، في حين المرحلة الثالثة تفاعلية «interactive» والتي تتعلق بالممارسة الملاحظة « pratique observée » فإنها تخضع للملاحظة بكل مستوياتها بسهولة .

وإذا كنا سنعتمد في تحليلنا لمكونات الصف أو الموقف التعليمي على مقاربة هجين، فإن هذا الأمر يدعو أيضا إلى تبني تعريف للكفاءة والممارسة التدريسية يتفق مع هذا التصور وعليه فإننا نعتبر أعمال كل من (Gillet. P, 1991; Macdonald.F1984) خير ممثل لهذه المقاربة والتي تمكننا من تحيد أهم الكفاءات التدريسية ليس فقط بناء على التصور الذي يترجم العمل الصفي للمعلم و إنما أكثر من ذلك لأن مفهوم الرجع والتوقع وفقا لتنوع الوضعيات هو من يضبط أهم الكفاءات التدريسية و تنوعها حسب تنوع المواقف التعليمية التي يواجهها المعلم في ممارسة لمهامه التدريسية الصفية

فيرى Fredirick Macdonald(1985) « أن كل كفاءة تتشكل من مكونين رئيسين هما: المكون المعرفي والمكون السلوكي، أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاءات، وأما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها »[40]ويعتبر إتقان هذين المكونين و توظيفهما الفعال أساسا في تقييم كفاءة المعلم و فعاليته.

وقد قدم Gillet. p (1991)[41] في الكتاب الذي أشرف عليه رفقة مجموعة من الباحثين المتخصصين «Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs » تصور يضبط عمليا مفهوم الكفاءة؛ مفاده أن الكفاءة تشكل نسق من المعارف المفاهيمية و المهارية (العملية) ، و التي تنتظم على شكل

مخططات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف)، من التعرف على الوضعية المشكلة، و حلها بإنجاز (أداء) ملائم، وانطلاقا من هذا التعريف يمكن استخلاص جملة من الخصائص التي تميز الكفاءات:

أن الحديث على عن الكفاءات يتضمن الحديث عن الوضعيات، و التي ليست سوى التقاء عدد من الشروط و الظروف، فالوضعية حسب هذا التصور، تطرح إشكالا عندما تجعل المعلم أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها و خطواتها، وهكذا تصبح المهمة تشكل تحديا، بحيث يجند المعلم مجموع القدرات و المعارف الضرورية لمواجهة الوضعية و حل الإشكال، وهذا ما يعرف الكفاءة.

و من خصائص الكفاءات حسب هذا التصور، أنها و إن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، و إنما نستدل على توفرها و على تحققها لدى المعلم بالأداءات التي يؤديها، و بالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات و دقة الأداءات؛ فالكفاءة يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم، أي من خلال ما يقوم به المعلم من أداءات و التي تصبح مؤشرا على انجاز الكفاءة و تحققها، وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.

ومن خلال تحليلنا للمفاهيم التي تضمنها التعريفين السابقين يمكن أن نستنتج مجموعة من خصائص التي تميز الكفاءة التدريسية ؛

- إن الكفاءة تجسد مهارة تدريسية محددة ضرورية لحدوث عملية التعليم والتعلم .
- إنها تحدد المواصفات والشروط والظروف الضرورية لحدوث المهارة ضمن الموقف التعليمي.
- إنها تجسد الأهداف التعليمية التي ينبغي على المعلم تحقيقها أثناء العملية التعليمية التعلمية.
- يتحدد إنجازها بمعيار معين من الأداء المقبول (مستوى الانجاز).

وبالنسبة للخاصية المرتبطة بمعيار الانجاز الذي ظل محل سجال بين المختصين في تقويم فعالية المعلم على اختلاف مشاربهم النظرية، فإننا بالنظر إلى أهداف عملية الملاحظة والتقييم التي تندرج ضمن عملية التحليل للاحتياجات التدريبية لمدرسي التعليم المتوسط التي تقتضي تحديد حجم الفارق بين الأداء الواقعي والمعيار المحدد، بالإضافة إلى تصنيف مستويات الأداء حسب تنوعها، من أجل فردنة عملية التدخل فيما بعد.

فإننا سنعتمد على أعمال Therer. J (1999) ، التي قدم من خلالها رؤية مهمة ضمن بيداغوجية الكفاءات في أطار التكوين الجامعي وتقويم أداء الأساتذة، حيث أعتبر أن التقويم المحكي مبني على مسلمات، أو بالأحرى على متطلبات دقيقة أساسها هو الأهداف السلوكية الإجرائية الواضحة، بمعنى تحديد الكفاءات كما ينبغي، مما يفترض ضمنيا بيداغوجيا فارقية تحترم السيرورة المعرفية (النمط المعرفي) بالإضافة إلى الأداء و الإنجاز، هذا التصور الجديد لعملية التقويم منح دون شك ميزات مهمة:[42]

- خفض مهم لمستوى الإخفاق أو الفشل؛ 80% بالمائة من المعلمين يتحكمون في 80% بالمائة من الأهداف المتوخاة.

- زيادة مستوى الدافعية؛ حيث أن المعلم يكون في منافسة مع نفسه في إنجاز الكفاءات اللازمة دون أن يهتم بمجاراة زملائه.
- رفع أهمية للمعارف العملية الممارستية مقارنة بالمعارف البسيطة أو النظرية(الاسترجاع).

إنه من الممكن في وضعيتنا التوفيق بين التقويم المحكي والمعياري، أين تكون الكفاءات محددة بدقة ووضوح، من خلال أداءات منبثقة عنها بشكل عملي و إجرائي، تضمن لنا تحكم تام ومستوى من النجاح في الانجاز (مرضي) باعتماد معايير مقبولة .

وبما أن دراستنا الحالية تهدف إلى الوصول محك، يمكن في ضوئه تقويم الأداء التدريسي لمعلم المرحلة المتوسطة، من خلال عدد من الكفاءات التدريسية الأدائية، التي يمكن ملاحظتها وقياسها في الصف الدراسي، وتحليل احتياجاته وتحديدها في ضوء هذا المحك، فقد تم اختيار بطاقة الملاحظة والتقييم كأداة لملاحظة وتقويم فعالية أداء معلم الصف المتوسط، فقد عمدنا إلى بناء بطاقة ملاحظة وتقييم كأداة للملاحظة الصفية على غرار الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية، يمكن اعتبارها نظام خاص بتحليل وتقييم العملية التعليمية بصورة أساسية، كما أنها أداة للتسجيل والوصف و التصنيف, و إن اقتضى الحال، لتأويل مجالات النشاط أو الأداء ضمن الموقف التعليمي، و قد حرصنا أن تتميز هذه الطاقة بالخصائص الأساسية التالية:

- نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع القسم، وان هذا التصور يمنحها خصوصياتها ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.
- تتخذ شكل مجموعة من المراقي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد التقديرات التي يجب تحدد مستوى أداء كل معلم .
- تتضمن عملية تجزيئية للكفاءات الملاحظة وفقا لترتيب منظم و صارم.[43]

ويتم توفير هذه الخصائص عبر أسلوب متكامل لتحديد الكفاءات التدريسية قدمه Houston (1983) و يتضمن خمسة محاور هي[44]:

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفاءات ينبغي أن يقوم بها المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها وتدريبها.
- تحليل المهمة ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى أداءات يتدرب عليها.
- دراسة حاجات الطلاب وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة هذا كله إلى كفاءات يجب أن يقوم بها المعلم الذي يتصل بهم.
- تحديد الكفاءات التدريسية التدريبية في صورة أداءات أفعال إجرائية يمكن ملاحظتها.
- تحديد مستوى التمكن المطلوب كحد أدنى للأداء.

وقد تم بناء هذه الأداة في شكلها النهائي بالاعتماد على بعض الأطر المرجعية المعتمدة في ميدان تكوين المعلم، و كذا بعض النماذج التحليلية التي اهتمت بتحليل الفعل التعليمي، وتحديد أدوار المعلم ووظائفه وفقا لمتطلبات مقاربات و مداخل معينة في الممارسة البيداغوجية كبيداغوجيا الأهداف والكفاءات .

وفي ضوء ما سبق، فقد هدفت دراستنا إلى تقييم الفعالية التربوية للمعلم في ضوء محكات العمليات والتفاعل، من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة ترصد الممارسة الصفية محددة بصفة إجرائية في شكل كفاءات تدريسية، عبر أداءات تصف سلوكات المعلم بدقة في كل مجالات عمله الصفية، كما أن عملية التقييم ستعتمد على معايير ايديومترية تصنف من خلالها مستويات أنجاز الكفاءات معتمدين على نسبة القطع في 70% مبينة على جودة تنفيذ كل الأداءات الفرعية لكل كفاءة رئيسية.

كما أن الدراسة هدفت في ضوء عملية التقييم إلى تحليل الاحتياجات التدريبية، من خلال بناء شبكة تحليل ترتكز على قاعدة البيانات، التي سيتم جمعها من خلال تحرير مجموعة من العمليات الحسابية، ينفذها النموذج آليا وفق احتياجاتنا في دراسة، سواء من خلال تقدير مستويات الأداء أو من خلال تحديد الفوارق بين التقييمات ومستوى الأداء النموذجي المحدد في شكل معايير الأداء المقبول.

2. تساؤلات الدراسة

ويرتكز عملنا على التساؤلات التالية

1- ما مستوى أداء معلمي التعليم المتوسط بإكماليات مدينة سطيف، وما مدى إنجازهم للكفاءات التدريسية من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة والتقييم المستخدمة في البحث الراهن؟

2- ما مستوى حجم الفارق في مستوى انجاز المعلمين للكفاءات التدريسية في مختلف مجالات الملاحظة في ضوء المعيار الانجاز المقبول باعتماد التحليل الايديومتري التجميعي و المفردن.

3- هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين للكفاءات البيداغوجية ترجع إلى متغيري طبيعة مادة التدريس والأقدمية في التدريس؟

4- ما حجم تأثير العوامل الشخصية والديموغرافية طبيعة مادة التدريس، الأقدمية في التدريس على مستوى إنجازهم للكفاءات البيداغوجية من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة والتقييم؟

3. فرضيات الدراسة

حسب وضعية البحث الراهن فإننا بعدما صغنا مرتكزات مشكلة البحث، التي بنيت أولا على أهداف بحثية تقوم على تقييم الفعالية التربوية من جهة، وتحليل الاحتياجات التدريبية وتحديدها بشكل إجرائي في ضوء المعيار الايديومتري من جهة أخرى، فإننا من هذا المنطلق لسنا في حاجة إلى صياغة فروض لهذا الجانب، وإنما سنعتمد على تحليل كمي باعتماد ما تفرزه شبكة التحليل من تقديرات من خلال معالجة البيانات المجمعة.

أما بالنسبة للتساؤلات المرتبطة بالمتغيرات الأساسية التي تبرز من خلال الفوارق في مستويات عينة الدراسة فإننا ملزمون بصياغة فروض فرقية غير موجهة.

– الفرضية العامة الأولى:

تختلف مستويات أداء أفراد العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

وتتفرع هذه الفرضية العامة إلى إحدى عشر فرضية جزئية تغطي كل الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظ و التقييم

1. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
2. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
3. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
4. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
5. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
6. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
7. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
8. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
9. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
10. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)
11. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

الفرضية العامة الثانية

تختلف مستويات أداء أفراد العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

وتتفرع هذه الفرضية العامة إلى إحدى عشر فرضية جزئية تغطي كل الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظ و التقييم

1. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
2. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
3. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
4. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
5. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
6. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
7. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
8. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
9. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
10. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)
11. تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

4. أهمية الدراسة:

من المتوقع أن يسهم البحث الحالي في انجاز ما يلي:

- تقدير الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط في ضوء معيار العمليات والتفاعل، من خلال بناء معايير سيكومترية و ايديومترية تنسجم مع واقع أداء المعلم في الجزائر، و تأخذ بعين الاعتبار كل متطلبات السياق التربوي العام في الجزائر.
- وضع قائمة للكفاءات التدريسية التي يشترط توافرها لدي كل معلم من معلمي التعليم المتوسط في الجزائر، وبناء بطاقة ملاحظة وتقييم موضوعية تتوفر على كل الخصائص المترولوجية.
- بناء شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية، مبنية على تحديد مستويات الأداء الفعلي أثناء الممارسة التدريسية في ضوء المعايير الايديومترية، من أجل إرساء قواعد تقييم ثابتة، و وضع مشاريع تدريب تتسم بالفعالية و النجاعة في تحسن أداء المعلمين في الجزائر.
- الإسهام في تطوير عليمة التقييم والإشراف التربوي، من خلال تشخيص الاحتياجات التدريبية لمدرسي التعليم المتوسط بالجزائر.
- الإسهام في تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة، من خلال إعادة النظر في برامجها و مخططاتها و أساليبها في ضوء الكفاءات التعليمية، ومستجدات تدريب المعلمين المبني على الكفاءات.
- توفير المعطيات الخاصة بحاجات المعلمين التدريبية، في ضوء ما تفرزه نتائج الدراسة لإعداد برامج خاصة لتدريب المعلمين مبنية على الكفاءات، تتبناها الهيئة الوصية على تقييم المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.

5. تحديد المصطلحات

1.5. الكفاءة:

إن تبني تعريفا لمفهوم الكفاءة في ميدان التكوين ليس بالأمر الهين ولا السهل، نظرا للزخم الهائل من التعاريف التي يزخر بها الأدب التربوي المتخصص، ضف إلى ذلك تعدد الأطر المفاهيمية والنظرية التي يستند إليها كل باحث في عرضه لتعريف لكفاءة، وقد اخترنا تعريفا يحظى بإجماع عدد من الباحثين ويعتبر محصلة تلخص نتائج عدد من البحوث، والذي ورد في عمل جماعي أشرف عليه Caspar .P et Carré. P (1999) « الكفاءة تسمح بالتصرف أو حل مشكلات مهنية بشكل مرضي في سياق محدد من خلال تجنيد مختلف القدرات بشكل مدمج»[45] ؛ أي أن الكفاءة هي القدرة على تجنيد عدد من القدرات المدمجة من أجل حل مشكلات وظيفية في سياق مهني خاص مع التصرف بشكل مرضي حسب معايير التقييم، فهذا التعريف يعتمد ربط الكفاءة بالفعل « Action » .بمعنى أنه لا يمكن اعتبار وجود الكفاءة بمنأى عن الاستعمال مع تحديد السياق الذي يتطلب الكفاءة أي تحديد متطلبات الوضعية.

وقد قدم Gillet p 2001 في الكتاب الذي أشرف عليه les Construire la formation : outil pour enseignants et les formateurs رفقة مجموعة من الباحثين المتخصصين تصور للكفاءة بشكل مركز مفاده أن الكفاءة تشكل نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) و التي تنتظم على شكل مخططات إجرائية تمكن داخل

فئة من الوضعيات (المواقف)، من التعرف على الوضعية المشكلة و حلها بإنجاز ملائم (أداء) ملائم. وانطلاقا من هذا التعريف يمكن استخلاص جملة من الخصائص التي تميز الكفاءات:

أن الحديث على عن الكفاءات يتضمن الحديث عن الوضعيات و التي ليست سوى التقاء عدد من الشروط و الظروف. أن الوضعية حسب هذا التصور، تطرح إشكالا عندما تجعل المعلم أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها و خطواتها، وهكذا تصبح المهمة تشكل تحديا، بحيث يشكل المعلم مجموع القدرات و المعارف الضرورية لمواجهة الوضعية و حل الإشكال، وهذا ما يعرف الكفاءة.

و من خصائص الكفاءات حسب هذا التصور، أنها و إن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، فإننا نستدل على توفرها و على تحققها لدى المعلم بالأداءات التي يؤديها، و بالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات و دقة الأداءات.

أن الكفاءة يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم أي من خلال ما يقوم به المعلم من أداءات و التي تصبح مؤشرا على انجاز الكفاءة و تحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.

2.5. الفعالية التربوية:

الفعالية التربوية حسب المعجم الموسوعي هي " وصول الأفعال و التصرفات إلى أهدافها أو هي امكانية انتاج شيئ ما"[46]

أما حسب Charles.J(1983) فيعرف الفعالية كما يلي:" هي الاستخدام أو التوظيف الماهر للكفاءة بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي توظف من أجله"[47]

أما في دراستنا الحالية فالفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط فتعني مستوى الانجاز المقبول وفق المعيار الاديومتري المحدد بنسبة أنجاز لا تقل عن 70 بالمائة بجودة مرتفعة للأداء التي تتضمنها كل كفاءة.

3.5. أستاذ التعليم المتوسط:

هو الشخص المكلف بالتدريس في التعليم المتوسط ويصنف في هذه الدراسة وفق ملمحين؛ الأول يشمل الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أوليا بالمعاهد التكنولوجية للتربية ، أما الثاني فيشمل سلك الأساتذة المجازين الذين تلقوا تكوينا أكاديميا بالجامعة و التحقوا بسلك التدريس في مواد ترتبط بتخصصاتهم الجامعية.

4.5. الاحتياجات التدريبية:

الحاجة تشكل فارقا قابلا للقياس يميز بين الوضع الحاضر و وضع مرغوب، وهي مطلب متعلق بالشخص المعني أو مطلب مؤسساتي مرتبط بالمنظمة التي ينتمي إليها الفرد، حيث تدخل الحاجة التي يعبر عنها المعني ضمن نسق الدافعية، لكن لا يجب أن ينظر إليها كأمنية أو كرغبة، لأن الحاجة التحفيزية من هذا المنظور مرتبطة بإخفاق في تحقيق هدف

أو غاية مرغوبة، و محددة في ضوء رؤية شخصية،بينما حاجة المنظمة معيارية حيث الفارق بين وضعية حالية وهدف خاص موصوف من طرف جماعة فاعلين معينة.

هي محصلة لعملية تحليل مبنية على مواجهة وضعية أولية حالية و وضعية مرغوبة مأمولة أو ضرورية. هذه الفجوة المعبر عنها بالنقص أو القصور تمثل الحاجة التدريبية قد يكون مردها إلى تطور متطلبات منصب العمل أو الوظيفة أو نظام العمل في حد ذاته أو تغير في سياسة المنظمة ككل.

5.5. بطاقة الملاحظة والتقييم:

نظريا تستعمل بطاقة الملاحظة الصفية وتقييم المعلم كأداة من أجل الوصف الموضوعي والدقيق للأحداث الصفية قصد فحص مجوعة من الفروض أما عمليا فتعتبر وسيلة تقدير تمكن من أخذ قياسات بهدف مراقبة وتطوير الممارسة التدريسية للمعلم من خلال عمليتي التقييم والتعديل لسلوك المعلم الصفي والرفع من مردوديته[48]، و في حالة دراستنا فهي وسيلة موضوعية تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية، يمكن اعتبارها نظام خاص بتحليل وتقييم العملية التعليمية بصورة أساسية- مستويات أداء المدرسين ومدى انجازهم الكفاءات التدريسية-؛ فهي أداة للتسجيل والوصف و التصنيف والتقييم من خلال السلم التقديري المرفق , إن اقتضى الحال، لتأويل مختلف الظواهر القابلة للملاحظة في القسم.

وتتميز بالخصائص الأساسية التالية:

- نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع القسم، وان هذا التصور يمنح كل شبكة باعتبارها نسقا، خصوصياتها ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.
- تتخذ شكل مجموعة من المراقي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها التقديرات الممكن تسجيلها في ضوء نوعية الأداء.
- تتضمن عملية تجزيئية لهدف السلوك الملاحظ وترتيبه.

6.5. شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية:

تعتمد على إنشاء نموذج تصوري للبيانات (model conceptuel des données M.C.D) وذلك وفقا لتصميم يأخذ بعين الاعتبار كل متطلبات عملية التحليل، و تصنيف البيانات في ضوء كل المتغيرات، ويتكون النموذج من عدة وحدات وعلاقات:

1- **وحدة المعلم**: يمثل عينة الدراسة وميدان تطبيق الأداة، و نتعامل معه وفقا للخصوصيات التالية:

- رقم المعلم(مفتاح الوحدة)
- اسم المعلم.

- لقب المعلم.
- المؤسسة التعليمية.
- مادة التدريس.
- الأقدمية.

2- **وحدة الأداء**: يمثل المكون السلوكي للكفاءة، يعالج وفقا للخصوصيات الآتية:

- رقم الأداء (مفتاح الوحدة).
- اسم الأداء.

3- **وحدة الكفاءة**: محصلة أداءات ومهارات.

- رقم الكفاءة(مفتاح الوحدة).
- اسم الكفاءة.

4- **العلاقة ملاحظة** : تقييم المعلم في أداء معين، وفقا للخصوصيات التالية:

- رقم المعلم رقم الأداء:(مفتاح العلاقة).
- توقيت الملاحظة.
- مستوى الفوج.
- التقدير.

و تنفذ عملية التحليل بناءا على إنشاء قاعدة البيانات: باستعمال برنامج MS Excel حيث نقوم بجمع البيانات وإدخال المعلومات التي تم جمعها عن طريق تطبيق بطاقة الملاحظة و التقييم.

تهميش مراجع الإطار المفاهيمي

[1] Selvini Palazzoli et Coll(1980) ; Le magicien sans magie, 2ème édition, ESF, Paris.

[2]Lifa. N (1994) ; Le concept d'efficacité en pédagogie, Revue des sciences humaines, publications de l'université de Constantine, N0 05, 1994, P. 20-23.

[3]Bonboir. A (1974) ; Une pédagogie pour demain, PUF, Paris. P.31.

[4]Morison. A, M. Intyre (1976) ; Profession enseignant, éd. Armand-Collin, Paris.

[5]Postic. M (1977); Observation et formation des enseignants, éd. Pédagogie d'Aujourd'Hui, Paris.

[6] Medley. D, Shannon. D (1994) ; Teacher evaluation. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), The International encyclopedia of education, 2nd edn, Vol. 10, P.6015-6020. Oxford: Pergamon.

[7] Delandsheere. G (1982); Introduction à la recherche en éducation, 5ème édition, Armand-Collin, Paris. P.322.

[8] Roux. J-P(1982) ; Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. Revue française de pédagogie. Vol59, 1982. P. 30-45. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_1746. Reçu le:23/12/2010.

[9] Delhaxhe. A(1997) ; Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. In: Revue française de pédagogie. Vol 118, 1997. P. 106-125. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1180. Reçu le: 23/12/2010.

[10]Delandsheere. G (1982) ; Opcit.

[11]حبيب تيلوين (2002)؛ التكوين في التربية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر.

[12]السعيد بن عيسى (2002)؛ مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين و البدائل الممكنة – دراسة حالة الجزائر–، الملتقى الدولي: إشكالية التكوين و التعليم في إفريقيا و العالم العربي، أفريل 2001، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف. ص277–291.

[13]بلقاسم بلقيدوم (2002) ؛ نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر ، الملتقى الدولي: إشكالية التكوين و التعليم في إفريقيا و العالم العربي، أفريل 2001، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، ص293–300.

[14] حبيب تيلوين (2002)؛ مرجع سابق.

[15]وزارة التربية الوطنية (2003)؛مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية ، ص 09–10.

[16] أبو بكر بن بوزيد (2009)؛ الاصلاح التربوي في الجزائر: رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر، ص 177.

[17]نفس المرجع السابق، ص178.

[18]نفس المرجع السابق، ص179.

[19] Parmentier. C (2008) ; L'ingénierie de formation : outils et méthodes. Collection Ressources humaines, Paris : Éditions d'Organisation-Groupe, Eyrolles. P. 162.

[20] Le Boterf, G. (1991). L'ingénierie et l'évaluation de la formation. Éditions d'Organisation, Paris.

[21] Gerard. F-M **(**2008) ; Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation in Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, N°211, P. 13-23. Disponible sur http://www.bief.be/index.php. Reçu le:21/9/2010.

[22] Robinson, D.G. , Robinson, J.C. (1995) ; Performance Consulting. Moving Beyond Training. San Francisco : Berrett-Koehler Publ. Disponible sur : wed.siu.edu/faculty/.../performance%20consulting.pdf. Reçu le:21/9/2010.

[23] خالد طه الحمد(2005)؛ تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، ص210-211

[24] Gauthier, C. (1997) ; Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles: De Boeck. P.34.

[25] Casalfiore, S. (2000); L'activité des enseignants en classe : Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. Cahier de Recherche du GIRSEF , N° 6, Mai 2000. Disponible sur : http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html. Reçu le: 10/11/2009.

[26] Grasha, A. (1996) ; Teaching with Style. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers. P.154 In Indiana State University Center for Teaching and Learning (2011) Teaching styles, texte Utilisé avec permission de l'auteur, disponible sur : http://web.indstate.edu/ctl/styles/5styles.html. Reçu le:10/01/2012.

[27] Gauthier, C. (1997) ; Op cit. P.67.

[28] Theureau J. (2004) ; L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de L'ergonomie de langue française : Activité et action/ cognition située. Revue électronique @ctivité, N° 1(2), P.11-25.

[29] Durand, M. (1998) ; L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse. Communication présentée à la 4e Biennale de l'Education et de la Formation. Paris, avril 1998.

[30] Feldman, (1997) Cité par Casalfiore, S. (2000) ; Op cit.

[31] Filliettaz, L. (2010) ; Les formes « situées » de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique : le cas des interactions en formation professionnelle initiale.in «Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation» Revue recherche en éducation. Hors série N°1 - Juin 2010, P.97-110 Disponible sur : http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf Reçue le: 05/4/2012.

[32] Casalfiore, S. (2000) op cit.

[33] William Glasser (1993); The Quality School Teacher. NY: Harper Collins. P. 22–25. texte paru: in Center For Instruction, Research, and Technology(2011) Instructional Design and Teaching Styles. Disponible sur http://www.indstate.edu/cirt/id/pedagogies/styles/id4.html. Reçu le : 11/01/2012.

[34] Philippe. J(2004) la transposition didactique en question : pratiques et traduction. Revue française de pédagogie, N^{0} 141,2004, P.29-36.

[35] Rey, B. (2002) Diffusion des savoirs et textualité. Revue recherche et formation, N^{0} 40, P. 43-58. Disponible sur : ife.ens- lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR040.pdf. Reçu le: 05/4/2012.

[36] Bru, M. et Maurice, J-J. (2001) ; Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les dossiers des sciences de l'éducation, N° 5, 2001, P. 97-109.

[37] Sonntag. M(2002) ; Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. Revue française de pédagogie. Vol 138, 2002. P. 29-38. Disponible sur :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2861. Recu le: 10/11/2009.

[38] Deaudelin. C, et col (2005); Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, N° 1, 2005, P. 79-110.Disponible sur: http://id.erudit.org/iderudit/012359ar. Reçu le: 10/11/2009.

[39] Altet, M. (2002) ; Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie, N°138, 2002, P.85-93.

[40] -توفيق مرعي (2003) ؛ شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان ، ص23.

[41] Gillet, P. (dir) (1992) ; Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs. Ed.ESF. Paris.

[42] Therer. J (1999); Evaluer pour évoluer, Eléments de docimologie. Disponible sur : http://www2.ulg.ac.be. Reçu le :12/05/2008.

[43] Dussault. G, Col(1973) ; l'analyse de l'enseignement, Montréal, Presses de l'université du Québec. P.33.

[44] Zay. D(1983) ; L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des maîtres. Revue française de pédagogie. Vol 63,1983. P. 13-31. Disponible sur :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_1888. Reçu le: 03/01/2009.

[45]Caspar. P et Carré. P. (dir) (1999) Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris, P.133

[46] Grand Larousse encyclopédique, T 4, éd Larousse, Paris, P.110.

[47] توفيق مرعي (2003)؛ مرجع سابق، ص45.

[48] Léon. A (1975) ; Les grilles d'observation des situations pédagogiques. In: Revue française de pédagogie. Vol 30, 1975. P.5-13. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1975_num_30_1_1584. Reçu le: 23/12/2010.

الفصل الثاني:

مفهوم الفعالية التربوية

مدخل:

التربية والتعليم استثمار بشري يعود بالنفع على الفرد عبر تنميته الشخصية، هذا من جهة، وله عائد اجتماعي يتمثل في التنمية الشاملة عبر رفع المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعية من جهة أخرى، وعليه ترصد المجتمعات المعاصرة إمكانات مادية وبشرية ضخمة، آملة من نظمها التربوية تحقيق أعلى عائد في الكم والكيف، ومن هذا المنطلق أصبح ينظر إلى نشاط تربوي بمبدأ شاع استعماله في المجال الاقتصادي، و هو مقارنة الشيء بأهميته العملية و مردوده الواقعي، مما يقرر إمكانية الاحتفاظ به أو التفكير في اقتناء غيره، لكن خصوصيات الفعل التربوي توفر بديلا آخر عبر إمكانية تطويره وفق آليات تجعله أكثر فعالية و مردودية.

ولما كان المعلم هو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في تنفيذ العملية التربوية، والتي مهما يقال عنها فإنها لا تعني شيئا إذا خلا ميدانها من معلم كفء و فعال قادر على تحمل تبعاتها و تنفيذ متطلباتها، فمن موقعه هذا يتحمل قدرا كبيرا من مسؤولية تحقيق أهداف النظام التربوي، فقد اكتسى موضوع فعالية المعلم أهمية بالغة لدى كثير من الباحثين المختصين، ويظهر هذا من خلال الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، والتي تباينت بتباين المعايير و المحكات التي استندت إليها كمؤشرات صادقة تنبؤ بفعالية المعلم.

1. مفهوم الفعالية في التربية:

إن طبيعة التحولات التي تشهدها المجتمعات اليوم في ظل انفجار المعلومات و صناعة المعارف و تعدد مجالات استعمالها، و كذلك تطور أساليب الحياة و متطلبات العمل و الإنتاج، جعل التربية في تساؤل دائم عن موقعها من هذه الديناميكية المتجددة، وفق بحث متواصل عن القدرة على تكييف أساليبها و مضامينها و بناها مع متطلبات العصر، وهذا من عدة زوايا أهمها:

- ربط الأهداف التربوية بمنتظرات المجتمع.
- تحقيق ديمقراطية التعليم بأقل كلفة.
- تحقيق الموازنة في العلاقة بين التعليم و الإنفاق.

لتقييم مدى بلوغ هذه الأهداف تبدو مسألة الفعالية كمرتكز مهم، باعتبارها محرك أساسي للنظام التربوي ككل، و مع تطور مفهوم الفعالية التربوية، يتبين لنا أن الموضوع معقد و متشابك، إذ يرتبط في شموليته بالعديد من الجوانب الشخصية والمعرفية والاجتماعية.

و لكن نشير إلى أن الفعالية كمفهوم في الميدان التربوي يعتبر حديثا، و يأخذ أبعادا لها علاقة بالميدان الاقتصادي (التربية كمنتوج إنساني) فقد تم تناول هذا المفهوم من زاوية اقتصادية؛ فنلاحظ أن Cronbag في كتابه « higher education » (1978)[1] وظف في تعريفه للفعالية عامل الزمن و الوسائل و المال، لكنه لم يوضح العلاقة بين هذه العوامل، و لم يعط أي إشارة للمعايير التي تمكننا من تحديد درجة الانسجام بين مختلف العناصر الواردة و توافقها في الواقع، أي أن تطبيق المقاييس الاقتصادية على الميدان التربوي دون مراعاة خصوصيات الفعل التربوي تسجل عليه بعض التحفظات، فيجب الإشارة إلى أن الفرد كما يقول جبرائيل بشارة "لا يتميز فقط بما يفعله و يقوم به من أعمال، و إنما أيضا في كيفية القيام بهذه الأعمال" [2]

و حتى من منظور آخر فإن التربية لا تظهر آثارها على المدى القريب مقارنة بآثار الفعل الإنتاجي في المؤسسة الاقتصادية، من هذا المنطلق ينبغي التركيز على معايير أو خصائص الفعالية التربوية.

و مفهوم الفعالية التربوية يمكن حصره أكثر من خلال الإشارة إلى الموضوعات التي يمسها القياس في الحقل التربوي، مثلها مثل جميع مكونات النظام التربوي (التلاميذ الأساتذة، الإدارة، الوسائل التعليمية، البرامج...) هذه العناصر كلها أصبح المختصون اليوم يركزون تحليلاتهم عليها آخذين بعين الاعتبار التحليل النسقي (أسلوب تحليل النظم)، و نشير بالخصوص هنا إلى المقاربة النظامية التي تنطلق من المبدأ الذي تحدث عنه الباحث .Selvini Palazzoli et Coll القائم على اعتبار أن أي محاولة لتقييم مكون ما (composante) ، تمر بالضرورة بتقييم المكونات الأخرى لنفس النظام، فيقول بهذا الصدد: "المقاربة النظامية تنفي كل محاولة تفسير لظاهرة بمفردها و منعزلة، لأن كل عنصر من النظام يقيم مع باقي العناصر الأخرى ضمن نظام علاقات قائمة على مبادئ التفاعل و رد الفعل و السيرورة، و يضيف إن أي تغيير في عنصر أو جزء واحد يمس جميع الأجزاء الأخرى، يؤثر فيها و يجعل من النظام كله مغايرا لما كان عليه من قبل"[3].

كما تشير المفكرة التربوية .Bonboir A (1974)[4] إلى أن "مفهوم الفعالية لا يرتبط في شموليته بتحقيق الأهداف المسطرة بالنسبة لمدرسة اليوم فقط، لكنه يتعدى ذلك إلى أمرين:

- يهدف إلى تحقيق النتائج في الآجال المحددة، كما أنه يفرق بين المعارف و القدرة على استعمال هذه المعارف المتمثلة في المعلومات و التقنيات و البرامج، و أيضا تحقيق الفوائد التي تنجم عن هذا النشاط.
- إن هذا المفهوم يندرج ضمن إطار بعيد المدى".

و بالتالي يمكن حصر مفهوم الفعالية التربوية، على أنه ذلك الإنتاج الذي يتحقق من خلال النشاطات والوظائف التي يقوم بها الأستاذ داخل الصف مقارنة بالأهداف المسطرة، فمن خلال تلك القدرات و المهارات، و توظيفها ميدانيا والاقتصاد في الجهد، نتمكن من الوصول بالفعل التعليمي إلى الزيادة في الأداء و مستوى الفعالية.

2. كيفية ضبط أو قياس الفعالية التربوية:

لقد نشأ مفهوم الفعالية في التربية انطلاقا من عقلنة الموارد المسخرة لها، خاصة بعد الأزمة الاقتصادية التي عرفها العالم، و التي نجم عنها تراجع في الميزانيات المخصصة للمنظومة التربوية، الشيء الذي شجع الكثير على المناداة بضرورة التعامل مع المدرسة على أنها منشأة اقتصادية، و ضرورة عقلنة كل ما يتدخل في السيرورة التربوية الإنتاجية.

من هنا اختلفت الأطروحات و التيارات الفكرية و مجالات الاهتمام بموضوع الفعالية من طرف المهتمين بالتربية، و قد نتج عن ذلك اختلاف في المقاربات؛ فكانت أهمها المقاربة البيداغوجية و مقاربة الاقتصاد التربوي و مقاربة تقويم فعالية التكوين ، هذا الاختلاف انعكس حتى في طرق و أدوات القياس، و بقصد الإلمام بهذا الموضوع سوف نتناول عرضا موجزا لهذه المقاربات الثلاث:

1.2. موضوع القياس: يمكن أن يشمل القياس كل مكونات الفعل البيداغوجي، أي: التلميذ المعلم، الإدارة، الوسائل التعليمية، البرنامج، الطريقة البيداغوجية...و هنا يركز المختصون حاليا مختلف تحليلاتهم في إطار المقاربة النظامية حسب النموذج المقترح من طرف الباحث .Selvini Palazzoli et Coll (1980) المشار إليه سابقا.

وفق هذا النموذج النظامي، فإن تقييم المعلم مثلا يمر حتما بتقييم مكتسبات التلاميذ، الطريقة البيداغوجية المعتمدة، الوسائل المستعملة، باختصار لكل العناصر المكونة للنظام المدرسي.

2.2. تقنيات قياس الفعالية التربوية:

لقد مكننا البحث الببليوغرافي من التعرف على ثلاثة طرق أو مقاربات، تعد الأكثر شيوعا في تقدير الفعالية التربوية، سوف نحاول شرحها بإيجاز كما يلي:

1.2.2. المقاربة التجريبية: للباحث J. M. De Ketele :

تندرج هذه الطريقة في قياس الفعالية التربوية في إطار ما يعرف ببيداغوجيا التحكم (pédagogie de maîtrise)، و تشير إلى النموذج المقترح من طرف الباحث De Ketele و المعروفة بتقنية MUCER و التي تسمى أيضا بالمقاربة التجريبية [5]؛ وهي تشكل وسيلة هامة تمكن من تقدير مفهوم الفعالية بطريقة إجرائية على مستوى

بيداغوجي جزيئي، و هو يتمحور حول تحليل الوضعية البيداغوجية، و تحديد مؤشرات تقييم موحدة حسب الأهداف المحددة مسبقا بوضوح، حيث يقول الباحث بهذا الخصوص: "إن الفعالية البيداغوجية لا يمكن حصرها فقط في النتائج النهائية لعملية التعلم، و لكن ينبغي أن تشمل عناصر هامة من عناصر العملية التربوية؛ و هي الفائدة المرجوة من التكوين المقترح، درجة التحكم في الأهداف، مدة الاحتفاظ بتلك الأهداف و أيضا نجاعتها" [6]

و يضيف الباحث أن أهمية هذا النموذج تكمن في أنه تشخيصي، حيث يسمح بتحديد مختلف النقائص،مما يمكن من إتباع إجراءات التعديل و التصحيح المناسبة.

2.2.2. المقاربة الاقتصادية للباحث Cronbag:

تعتبر الفعالية في المنظور الاقتصادي وصفا للعلاقة بين العناصر المتمثلة في الموارد المسخرة و بين المنتوج المتمثل في الأهداف المحققة؛ بحيث تركز الدراسات الاقتصادية للتربية على إثبات أن العملية التربوية، هي عنصر اقتصادي في حالة نمو دائم ، و كلما تحققت الأهداف التربوية كلما اعتبرت المنظومة فعالة.

و يقسم Cronbag الفعالية في اقتصاد التربية إلى قسمين؛ الفعالية الخارجية و الفعالية الداخلية:

فالفعالية الخارجية تمثل علاقة بين التكاليف و الموارد التي يتحصل عليها الفرد، و مدى الاستجابة إلى أهداف المجتمع من خلال تلبية احتياجات سوق العمل، من خلال إعداد التلاميذ لدورهم المستقبلي في المجتمع، عن طريق قياس آفاق التشغيل و كذلك الأرباح التي سيحصلون عليها، كل هذه المواصفات، خارجية لا يمكن ملاحظتها داخل المنظومة التربوية.

و **الفعالية الداخلية** تصف العلاقة بين المدخلات و النتائج الدراسية، سواء داخل المنظومة التربوية في مجملها أو داخل مؤسسة تعليمية ما؛ و هي ملاحظة – كما يقول الباحث-: "مدى الاستجابة إلى الأهداف المسطرة، إذ تقاس انطلاقا من أهداف تربوية محددة و تتوقف النتائج المحققة عن طريق تحديد و قياس النتائج التربوية، و يكون هذا القياس من ناحيتين كمية و نوعية، بحيث تكون الغاية هي القدرة على إنتاج المخرجات بأقل كلفة ممكنة"[7].

نلاحظ أن موضوع الفعالية في المنظور البيداغوجي، مبني على مدى تحقيق الأهداف التربوية في إطار بيداغوجي مصغر ، من خلال التركيز على عملية تقدير إجرائية لنواتج عملية التعلم، بمعنى أن التلميذ يكتسب المعارف و المهارات في برنامج تربوي محدد، دون الاهتمام بالموارد المسخرة و التكاليف المادية. أما بالنسبة للاقتصاد التربوي فإن المبدأ الأساسي الذي يستند إليه في تقييم الفعالية هو تحقيق الأهداف التربوية في علاقتها مع حجم الموارد المسخرة لها.

3.2.2. مقاربة تقويم فعالية التكوين للباحث François Marie. Gérard.

لقد انبثقت فكرة هذه المقاربة لدى الباحث في خضم الغموض الذي اكتنف هذا المفهوم، الذي يعتبر حديث النشأة في الميدان التربوي من جهة، ومن جهة أخرى لارتباطه في شموليته ببعض المفاهيم الأخرى المتداولة في ميدان قياس الفعل التربوي والتكويني. حيث يقر Gérard (2008)[8] أننا نواجه صعوبة كبيرة حينما نتناول مفهوم فعالية التكوين، لأن هناك تباين في تناول هذا المفهوم من قبل جمهور الباحثين، وهذا التباين أو الالتباس لا يرجع إلى طبيعة

الوضعيات التي يمكن أن نشغلها ضمن النظام التكويني فحسب، بل لأن مفهوم الفعالية يمكن أن يندرج تحت مفاهيم عدة أيضا، أو يمكن أن يتداخل مع مفاهيم أخرى، قد تسهم في بناء مفهوم الفعالية نفسه.

و قد ركز Gérard في أول خطوة قام بها ، على توضيح ما يمكننا فهمه من خلال تناول بعض المفاهيم الأساسية، وقد وضع حدود مفاهيمية تمكننا من التمييز بينها، معتمدا على تحديد إجرائي لكل مفهوم، من خلال تحليل شامل لمسار عملية التكوين في كل محطاتها؛ من التصميم عبر تحليل الاحتياجات وصياغة الأهداف، إلى تقويم العملية التكوينية ككل.

ويرى Gérard أن فعالية التكوين ترتبط بمدى بلوغ الأهداف المتوخاة، إذ لا يمكننا الحديث عن فعالية النظام التكويني دون ربطه بأهداف العملية التكوينية، و التي تترجم في شكل نتائج متوقعة في الميدان، سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الجماعي، بمعنى؛ النتائج التي يريد النظام التكويني تحققها لصالح المنظومة، بما في ذلك الأفراد الذين يشغلونها[9].

و يكون التكوين أو النظام التكويني فعالا؛

- إذا اكتسب المتعلمين الكفاءات المستهدفة.
- إذا تم استخدام الكفاءات المكتسبة سواء في المؤسسة أو إطار مشروع للإدماج المهني، ففي حالة ما تعذر على المتربص الحصول على منصب عمل، و بالتالي لا يمكنه استخدام الكفاءات المكتسبة، حينئذ لا يمكن اعتبار عملية التكوين فعالة.
- إن لاستخدام الكفاءات أثر يتمظهر في شكل نتائج إجرائية على مستوى المؤسسة، أو في شكل التنمية الشخصية على مستوى الفرد، ويعتبر تقييم هذا الأثر عملية مهمة ودقيقة، وذلك لسببين على الأقل؛ فمن جهة التكوين يعتبر عامل من بين عوامل عدة لا يمكن استبعاد أثره، بل يجب تحليل ارتباط الآثار في شكل النتائج مرضية أو غير مرضية بنوعية النظام التكويني، و من جهة أخرى فأثر الفعل التكويني يربط بنجاعته و التي لا تحظي بالتحليل الكافي في أغلب الأحيان.

كما يضيف Gérard (2003)[10] أن تقويم فعالية العملية التكوينية يمكن يأخذ ثلاثة أبعاد إضافية مرتبة في مستويات متباينة، يستدعي كل مستوى منها منهجية مختلفة، وتعترض كل منها صعوبات خاصة.

- يتعلق المستوى الأول بتقويم المكتسبات، أو بتقويم الفعالية البيداغوجية؛ هل تم تحقيق الأهداف؟ بمعنى هل حقق المتكونون مكتسبات في نهاية عملية التكوين، أي هل اكتسبوا الكفاءات التي حددها أهداف عملية التكوين؟
- أما المستوى الثاني، فيتعلق بعملية التحويل؛ هل المكتسبات التي حققها المتكونين تم تطبيقها في الميدان؟ بمعنى أنه حينما يلتحق المتكونون بمناصب عملهم، هل يستخدمون الكفاءات التي اكتسبوها خلال عملية التكوين؟
- بينما يتعلق المستوى الثالث بأثر عملية التكوين؛ هل المكتسبات المحققة خلال عملية التكوين تسمح بتحقيق نتائج معينة في الميدان؟ بمعنى هل تسمح الكفاءات الجديدة للمتكونين بالارتقاء بمؤسستهم؟

و لم يغفل Gérard في هذا السياق أن يميز مفهوم النجاعة «efficience» الذي كثيرا ما يختلط مع مفهوم الفعالية، و ذلك لأثر استعماله في اللغة الانجليزية حيث أن مصطلح «efficiency» في اللغة الإنجليزية يقابله مصطلح « efficacité » في اللغة الفرنسية، و كلاهما يعني الفعالية. ومصطلح النجاعة يعني العلاقة بين الفاعلية و الوسائل المستخدمة. وأيضا كثيرا ما نتكلم عن العلاقة« تكلفة/ فعالية» « coût/efficacité» أو بشكل أدق « فعالية/ تكلفة » لكن يبدو أن هذه الصيغة محدودة، ذلك لأنها توحي بأن النجاعة لا ترتبط سوى بالجانب المالي، بينما يمكن أن تشمل جميع أنواع الموارد؛ المؤسساتية و البشرية والمادية و المالية والمكانية و الزمانية بل حتى الوسائل المنهجية.

في أغلب الأحيان، تقويم نجاعة أنظمة التكوين لا يأخذ بعين الاعتبار التكلفة المالية، وذلك من منظور ضيق و محدود، فالوسيلة الوحيدة لرفع من نجاعة نظام معين تكمن في خفض الموارد، (نظام تكويني جيد يعني نظام غير مكلف) من دون أن نعي أنه يمكن رفع مستوى النجاعة عبر رفع مستوى فعالية النظام. هذه المقاربة الضيقة والمحدودة للنجاعة تفسر سوء التقدير بالخصوص على مستوى الأطراف الفاعلة في الميدان، الذين يأخذون بهذا المفهوم على سبيل الذريعة لخفض الوسائل المخصصة لعملية التكوين، فيلجئون إلى خفض عدد المؤطرين، و خفض الميزانية المرصودة للوسائل الديداكتيكية مع تعديل رزنامة عملية التكوين و رفع سقف المخصصات والخدمات[11].

أما بالنسبة لمفهوم وجاهة عملية التكوين «pertinence » فيعني أن أهداف عملية التكوين لازمة وضرورية، ويجب أن يتم اختيارها وصياغتها بعناية فائقة، وهذا لا يعني فقط أن تحدد الأهداف في محتواها أو في شكل كفاءات، بل يتعدى ذلك إلى تحديد الجمهور المعني بعملية التكوين، فوجاهة عملية التكوين تتحدد من خلال الأفراد الذين تستهدفهم، فمن المنطقي في هذا الصدد أن تعطى الأولوية للأفراد الأقل تكوينا و الأقل كفاءة، وقد ربطها الباحث بمفهوم الفعالية الخارجية لعملية التكوين.[12]

فبطريقة مثالية، تقويم الوجاهة يجب أن يسبق عملية التكوين نفسها، فنحن بصدد تقويم قبلي، بمعنى تقويم مسبق من النوع التنبؤي، مما يجعلنا نواجه مشكلة رئيسية ترتبط مصداقية عملية التقويم نفسها، إذ أن كل تقويم تنبؤي يبقى دائما محل تساؤل خصوصا فيما يتعلق بالمدة التي تستغرقها عملية التقويم.

في الواقع، قد نستطيع أن نحدد بشكل جيد أهداف تكوين تتسم بالوجاهة خلال عملية تحليل الاحتياجات التدريبية، لكن عند تنفيذ البرنامج التدريبي، تكون هذه الأهداف قد تجاوزها الزمن بفعل التغيرات في المجال الاقتصادي، والتغيرات على مستوى المستخدمين، و التغير في التوجهات و الاستراتجيات للمؤسسة، وما إلى ذلك.

إذن، يمكن تنفيذ تقويم الوجاهة خلال عملية التكوين نفسها، لضمان تواجد مستمر لها بالشكل الذي تم إظهاره مسبقا، كما يمكننا أيضا تقويم الوجاهة في نهاية عملية التكوين، بل حتى بعدها، أساسا، فلفهم غياب الأثر المنتظر بعديا سنبرز سبب غياب هذا الأثر في ارتباطه بعدم وجاهة عملية التكوين، لا تهتم هذه العملية بتقويم التكوين في محتواه أوفي مساره أو في أهدافه، بل تستهدف الفعل التكويني المنجز ككل.

وعلى هذا الأساس فقد طور Gérard (2008)[13] إطاره المنطقي في تحليل فعالية أنظمة التكوين المهني، والذي اعتمدته اللجنة الأوربية للتكوين في تسيير حلقات التكوين لضمان أكبر قدر من الفعالية، ولكن من خلال عملية تقويم الوجاهة بالاعتماد على تقدير المحصلة النهائية لعملية التكوين في شكل التحويلات- مؤشر الفعالية- التي يقوم بها

المتكون في الميدان، والتي تضمن أكبر قدر من الفعالية المنتظرة ، لكن من خلال تقويم المسار برمته، أي؛ من صياغة الأهداف في شكل كفاءات تحويل انطلاقا من تحليل احتياجات المتكونين، إلى استخدام الكفاءات والقيام بالتحويلات بشكل ناجح في الميدان.

وتكمن أهمية هذا الإطار المنطقي في قدرته على تلخيص مسار عملية التكوين، بالارتكاز على عملية التحويل الناجحة للكفاءات ، بحيث يسمح أيضا بإبراز بشكل ملموس، كيفية رفع فعالية نظام التكوين بالاعتماد على آلية تقويم الوجاهة، مرتكزين على عملية المتابعة لمسار عملية التكوين ، فيرى أن هذه العملية وفقا لهذا الإطار لا تتطلب مجهودا كبيرا، لأن كل المؤشرات المطلوبة تنبع من الممارسة المهنية الجارية بهدف خفض الفارق بين ما هو مأمول و ما هو واقع.

أما بالنسبة لجودة التكوين «Qualité » فيرى Gérard (2001)[14] أنه يمكن فهمها في معناها العام كما هو الحال بالنسبة للتكوين، و على نطاق أوسع بالنسبة للنظام التكويني، حيث تعني الاستجابة لمجموعة من المتطلبات مثل الوجاهة و الفعالية و النجاعة بالإضافة إلى الإنصاف والاندماج و الاتساق... ، لكن بمعنى أدق، تقدر جودة نظام تكويني معين حينما يستجيب لمجموعة من المعايير من النوع« AFNOR ou ISO » في المقابل يجب الاعتراف أن التطبيق الصارم لهذه المعايير بصورة رسمية يعرض حقيقة جودة النظام التكويني إلى التشويه.

و في الأخير، نتطرق إلى مفهوم التقويم « évaluation » باعتباره آلية مهمة على كل المستويات، تهتم بجمع المؤشرات الإجرائية وفقا للمعايير المعتمدة في تقدير أي من المفاهيم التي سبق ذكرها، باستعمال وسائل تتمتع بخصائص الصدق والموضوعية. حيث يرى Gérard (2002) [15] أن مفهوم التقويم يمثل عملية ترتكز دائما على مقارنة ما هو واقع بمجموعة من المعايير، بغية اتخاذ مجموعة من القرارات للتصديق أو التوجيه أو التعديل، و عملية التقويم يجب أن تتميز بوضوح عن المراقبة، و التي تهدف إلى فحص مدى ملائمة بعض المعايير، فمهما تكن المراقبة موضوعية فإنه- بحكم تعريف التقويم في أسمى معانيه- يحمل في طياته شيئا من الذاتية.

3. تطور مفهوم الفعالية في التربية:

في الخمسينات و الستينات ركز المختصون في الميدان التربوي اهتمامهم على قياس نتائج الأداء التربوي، و هذا بهدف معرفة الشروط الضرورية التي تجعل من هذا العمل فعالا، و حتى يتسنى قياسه بطريقة دقيقة، و وفق مرجعية ومنهجية موضوعية.

الدراسات الأمريكية الأولى كانت متعلقة بدراسة الكفاءة و الفعالية للأساتذة، و ذلك يهدف إلى تقويم سلوكاتهم أو في حالة الترشح لشغل مهنة التدريس، و لكن – كما يقول Postic – اعتمادا على Bellack et Huebner: "إن مركز الخطر انتقل نحو الفعل التعليمي في حد ذاته ممثلا كوسيط بين التنبؤ و المعايير، يعني بين خصائص الأساتذة"[16].
وقد أفرزت الاستنتاجات التالية :

- بين الأساتذة في نشاطهم و الأساتذة في إطار التكوين للمقارنة بين المعايير المتعلقة بـــ:
  - اكتساب التلاميذ.

- الأحكام الصادرة عن المشرفين، الأساتذة أنفسهم و التلاميذ.
- النتائج التي أسفرت عنها الاختبارات حول الاستعدادات نحو التعليم

– المقارنة بين اكتسابات التلاميذ سواء تلك التي لوحظت بموضوعية أو الذاتية من خلال المشرفين و الأساتذة.

نذكر هنا أن دراسات الباحثين السابقين (Bellack et Huebner) و التي دفعت إلى بحث موضوع الفعالية، و لكن خاصة إلى تحديد معايير فعالية الأستاذ التي تأخذ بعين الاعتبار للخلفية المهنية، و هي التكوين بنوعيه:

- التكوين الأساسي: الذين يرغبون في أن يكونوا أساتذة بعد التكوين، و المعايير هنا تتعلق بالمعرفة، الاتجاهات و المواقف.
- التكوين أثناء الخدمة: و ذلك بمساعدتهم لكي يحسنوا من تعليمهم، و ذلك بتغيير اتجاههم، و كذلك من أجل تقويمهم المتواصل.

على العموم، يمكن القول – مثلما لخص ذلك Postic M. – "إن أصل الكثير من البحوث الكلاسيكية الموجهة نحو الأساتذة و المعلمين، كانت بدافع تلبية حاجات تطبيقية، وكذلك من أجل الوقوف على أفضل الطرق لانتقاء أحسن الأساتذة كفاءة في التكوين" [17].

بالإضافة إلى أن ظهور التحليل المفصل للأهداف التربوية و الاجتماعية، من خلال تطبيق معايير أكثر وضوحا في تحليل الفعالية البيداغوجية لدى المعلمين، دفع العديد من الدراسات إلى الاهتمام بهذا المجال، و بالتالي معظم البحوث التي بلورت مفهوم الفعالية التربوية، كانت متأثرة بالمناخ العلمي و التربوي و الاقتصادي الذي كان سائدا في تلك الفترة، و الذي كان البحث فيه عن الزيادة في الإنتاج التربوي، و تحقيق الأهداف المسطرة في الآجال المحددة لها أحد سماته البارزة.

4. تيارات الفعالية التربوية:

أدى اهتمام الباحثين و المسئولين عن التربية، و المنظمات العالمية المهتمة بهذا المجال إلى نقاشات كثيرة حول موضوع تقييم الفعالية، و لا سيما الجدال الملاحظ حول الأساليب و المفاهيم و مصداقية النتائج؛ ما نتج عنه ميلاد تيارات فكرية و مدارس مختلفة أدت إلى اختلاف المقاربات و المنهجيات المعتمدة، و يظهر ذلك خاصة في البلدان الأنجلوسكسونية، و في هذا الإطار يمكن أن نميز بين تيارين: التيار الأمريكي و التيار الأوروبي.

1.4. التيار الأمريكي:

تمثل الولايات المتحدة الأمريكية تيارا حقيقيا في مجال تقييم المنظومات التربوية، و هذا منذ من الستينات بظهور و تألق أطروحات و تحاليل نظرية رأس المال البشري، حول إنتاجية التربية و التكوين، و إمكانية الاستثمار في هذا المجال، و قد تلتها فيما بعد دول أخرى كبريطانيا كندا و أستراليا، أين تمثل المدرسة في هذه البلدان وحدة فعلية للتحليل و البحث، نظرا لكونها تتمتع بعدة مواصفات، تتمثل بعضها في استقلاليتها التامة أو الجزئية في بناء برامجها، الشيء الذي مكنها من تحديد أهدافها الخاصة، و القيام تحت سلطة مدير المؤسسة بتوظيف الأساتذة أو الاستغناء

عنهم، يقول Morrison et Mc Intyre "أن هذا ما أدى بالأبحاث حول موضوع الفعالية إلى أن تركز على دراسة الاختلافات التي تنتج عن التحصيل الدراسي للتلاميذ على ضوء نوعية المؤسسة أو القسم الذي ينتمون إليه، و البحث عن العناصر التي من شأنها تفسير هذه الاختلافات"[18].

و لقد عمدت المؤسسات التربوية في أمريكا إلى تكوين المعلمين و قياس أهليتهم للتعليم، من خلال تصميم قوائم تتضمن الخصائص أو الكفاءات التي يجب على المعلم الفعال التحلي بها، و من أبرز هذه الدراسات تلك التي قام بها مكتب التربية بولاية كاليفورنيا، و التي صممت القائمة الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 1: الخصائص الشخصية و الوظيفية لأداة جامعة كاليفورنيا[19].

الخصائص الشخصية	الخصائص الوظيفية
الاتزان العاطفي	تخطيط الدروس اليومية
الصحة و الحيوية	المهارة في القراءة و الكتابة
التأدب و اللباقة	تحفيز رغبات التلاميذ نحو التعلم
الحماس و المثابرة	الانتباه للفروق الفردية بين التلاميذ
الصوت الواضح المتنوع	الابتكار في التدريب
المظهر الجيد	معرفة موضوع التخصص
الطلاقة اللفظية	التحكم في التقنيات الحديثة
استعمال طرق التدريس الحديثة	إدارة البيئة و الروتين الصفي

إلى جانب نموذج جامعة كاليفورنيا هناك نموذج آخر صمم من طرف جامعة غرب إلينوي الأمريكية، و هو يتلخص في ثلاثة أبعاد رئيسية:

- خصائص المعلم كشخص.
- خصائص المعلم كمدرس قسم.
- خصائص المعلم كعضو في هيئة التدريس.

و يندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد، مجموعة من المؤشرات الفرعية تحددها بدقة أكبر، و يتعذر علينا ذكرها هنا بسبب كثرتها، غير أننا نشير إلى أن هذا النموذج يتحكم في المتغيرات الرئيسية التي لها علاقة بالفعل التعليمي، و من ثم بفعالية المعلم، فهذا النموذج يشير إلى خصائص المعلم الشخصية (بعد شخصي) و خصائص مهنية (بعد مهني) و خصائص علائقية (بعد علائقي) مع التلاميذ داخل القسم.

كما بادرت جامعة ميسوري أيضا إلى بناء مقياس للتنبؤ بفعالية المعلم، و يتلخص في خمس فئات تندرج تحت كل واحدة منها مؤشرات فرعية مرتبة حسب الأهمية، و هذه الفئات ذكرها محمد زياد حمدان كما يلي[20]:

1. الميول.

2. المعرفة العلمية.
3. الانضباط الصفي.
4. شخصية المعلم.
5. التدريس.

إلى جانب هذه النماذج التي ذكرناها، توجد نماذج أخرى كثيرة تشكل في مجملها معظم المتغيرات التي تساعدنا سواء في قياس فعالية الأستاذ، أو في تصميم و تقييم برامج التكوين أثناء عملية إعداد المعلمين، لكن الشيء الذي يجب الإشارة إليه، هو أن كل أداة أو نموذج قد صمم لبيئته الخاصة، و هو نتيجة بحوث أجريت في نفس البيئة التي سيستخدم فيها المقياس، و بالتالي لا يمكن تبنيها دون اللجوء إلى إجراء بعض التعديلات (أو ما يعرف بعملية التكييف)، لأن خصائص الأداة تعكس سمات و أنماط ثقافية و فكرية معينة خاصة بالمجتمع الذي صممت من أجله.

2.4. التيار الأوروبي:

نموذج لتعريف الخصائص الشخصية و معايير الفعالية لدى المعلمين:

جدول رقم2: تعريف الخصائص الشخصية و معايير الفعالية

الخصائص	المعايير
الاستعداد العام	سلوك الأستاذ أثناء التكوين
سمات الشخصية	تقويم التعليم من طرف المسئولين.
الاتجاهات و الاهتمامات	الرضا عن العمل
الأصل الاجتماعي.	نتائج المتعلمين.

و هناك نموذج آخر، يأخذ بعين الاعتبار كل من الأساتذة و التلاميذ و متغيرات المحيط، وقد اقترحه الباحث Mitzel سنة 1957، و الذي يحتوي على أربعة أنماط، كل واحد منها يتضمن مجموعة من المتغيرات موزعة كما يلي[21]:

- متغيرات النمط الأول: الخصائص الشخصية للمعلم و التكوين المهني للمعلم.
- متغيرات النمط الثاني: الفروق الفردية بين التلاميذ.
- متغيرات النمط الثالث: سلوكات المعلمين و التلاميذ داخل القسم مع الأخذ بعين الاعتبار لسلوكاتهم خارجه.
- متغيرات النمط الرابع: تقويم التلاميذ في مختلف المجالات؛ القراءة، النضج الاجتماعي، الاستعداد في القسم...

نلاحظ أن Mitzel أشار إلى الأهمية الأساسية لخصائص التلاميذ (متغيرات النمط الثاني)، و وضعية العلاقات الشخصية في القسم (متغيرات النمط الثالث)، و كذا في تحديد آثار شخصية المعلم و تكوينه (النمط الأول)، و منه

نستنتج أن هذا النموذج يتسم بالواقعية، خاصة فيما يتعلق بالتأثيرات التي يشعر بها الأساتذة و التلاميذ على حد السواء، كما يتميز بالإجرائية، إذ يمكن ضبط متغيرات كل نمط من الأنماط السابقة بشكل دقيق.

و بما أن الفعل التعليمي عملية معقدة و متعددة الجوانب، تؤثر فيها متغيرات كثيرة مثل المعلم، المتعلم، المادة، الطرق، الوسائل... ،لهذا ليس من المستغرب في ضوء هذه الشبكة من المتغيرات، أن يحاول الباحثون التقويم و التنبؤ بفعالية التعليم في إطار عدد معين من المحكات. و يشير في هذا الصدد Klausmeier[22] إلى ثلاث محكات أساسية و هي تشبه نوعا ما عمل Mitzel ،و لكن مصنفة وفقا لمنهجية أخرى:

- **النتاج التعليمي**: يشير هذا المحك إلى أنماط الخبرات التي تعلمها الطالب نتيجة النشاطات التعليمية المدرسية، و يمكن أن نقارن بين أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم للوقوف على النتاج التعليمي.
- **العمليات التعليمية**: يشير إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية ذاتها، و التي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم و أنماط السلوك التعليمي للطالب، و التي لها علاقة بفعالية المعلم و نجاح التعليم.
- **العوامل المنبئة**: تتعلق هذه العوامل بالاستعداد و القدرات و العوامل الشخصية، التي يمتاز بها المعلم و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بالفعالية التربوية الراهنة و المستقبلية للمعلم، كقدراته الفعلية و سماته الشخصية...

كما يمكن أن ندرج ضمن هذا التيار أداة جامعة أثينا لقياس فعالية و كفاءات التدريس لمعلميها، و التي تحتوي على كفاءات شخصية و وظيفية، لخصها عبد المجيد نشواتي حسب ترتيبها كما يلي[23]:

- النضج و التوازن العاطفي.
- جذب اهتمام التلاميذ و التعايش معهم.
- الفعالية الوظيفية و الإدراكية.
- العلاقات الإنسانية مع أفراد المجتمع المدرسي.
- إدارة القسم.
- معرفة مادة التخصص.
- الأساليب التدريسية الخاصة.

أما في فرنسا و كندا، فإن هذا التيار من الدراسات لم يعرف نفس التطور الملحوظ، مثلما هو الحال بالنسبة للبلدان السابقة الذكر، و ربما هذا راجع إلى طبيعة الإيديولوجية التي تتسم بها الأبحاث الفرنسية، فقد لاحظنا أنها تركز في تناولها لموضوع فعالية التربية، على ما يجب أن تكون عليه المدرسة و ما يجب أن تقدمه، و ذلك تأثرا بالأعمال التي قام بها علماء اجتماع التربية و المدرسة، و ما توصلوا إليه من استنتاجات نذكر منها؛ علاقة النجاح المدرسي للتلميذ بالشريحة الاجتماعية التي ينتمي إليها، حيث اعتبروا بذلك أن المدرسة ما هي إلا آلية تحتوي على مجموعة من ميكانيزمات ترسيخ الفوارق الاجتماعية، بل و إعادة إنتاجها؛ مما يعني أن النجاح المدرسي أو حتى الفشل هما نتيجة

عوامل تتعلق بالوسط الخارجي عن المدرسة، مما أدى بالباحثين أن يركزوا على تأثير الوسط الخارجي على التحصيل الدراسي للأطفال، بدلا من الاهتمام بدراسة الفعالية و علاقتها بالظواهر المدرسية، هذا الاهتمام الذي لم يظهر إلا مؤخرا حين وقع التركيز على تحسين نشاط المدارس، وأصبح التقييم الذاتي للمؤسسات التربوية من الممارسات المستحدثة في مجال التربية.

لقد سمح لنا هذا العرض، بمعرفة أن هناك عدة تيارات تطورت فيها الأبحاث و الدراسات في كل من فرنسا و البلدان الأنجلوسكسونية، بحيث يساعد ذلك على فهم أسباب الاختلاف الذي تتميز به هذه الأبحاث، سواء من حيث المفاهيم أو من حيث المواضيع، و بالتالي يمكننا فهم اختلاف المقاربات المنهجية المعتمدة، و يبقى الغرض من ذلك هو تفسير النتائج المحصل عليها بطريقة تكون أكثر موضوعية قدر الإمكان، هذا و يمكن أن نلخص أنواع البحوث و الدراسات المهتمة بفعالية التربية في ثلاث تيارات رئيسية:

- **التيار الأول**: و يهتم بالدراسات حول تأثيرات المدارس.
- **التيار الثاني**: و يهتم بالدراسات حول المدارس الفعالة.
- **التيار الثالث**: و يهتم بالدراسات حول كيفية تحسين تشغيل المدارس.

5. وسائل قياس فعالية المعلم:

لإجراء عملية القياس نستخدم وسائل وأدوات متعددة لجمع البيانات والمعلومات- الشواهد والأدلة- المرتبطة بمهنة التدريس عموما، أو بسلوك المعلمين على وجه الخصوص، و ذلك بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفق محكات محددة.

وتشير أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1990)[24] إلى أنه قد توافر لدى الباحثين عدة وسائل لقياس فعالية المدرّس، إلاّ أنّ الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافيا، لأنّ كلاّ منها يتأثّر بمجموعة من العوامل مثل نوعية الأداة ودرجة الثقة فيها و الهدف من تطبيقها، و من بين هذه الوسائل المستخدمة:

1. تقديرات التلاميذ.
2. تقدير المعلمين عن أنفسهم.
3. تقديرات الرؤساء و الأقران.
4. بيئة الفصل.
5. الملاحظة المنظمة.

و قد صنف محمد زياد حمدان (1984)[25] وسائل قياس التدريس إلى عدة مجموعات، تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها وهي:

1- **من حيث مصدر تنفيذها**: و تشمل ثلاثة أصناف و هي:

أ- ذاتية: أي كما يدركها المعلم ذاته.

ب- خارجية رسمية: و يتولى القيام بها المشرفون الإداريون الرسميون.

ج-خارجية رسمية: و يتولى القيام بها التلاميذ و الزملاء.

2- **من حيث درجة مباشرتها**: و تقسم إلى صنفين:

أ- مباشرة: أي الوسائل التي تستخدم لقياس غاية محددة من السلوك، بأساليب الملاحظة و قواعد التفاعل الصفي.

ب- غير مباشرة: باستخدام الاستطلاعات و القوائم و المسوح.

3- **من حيث الهدف من إجرائها**: تقسم إلى صنفين:

أ- تربوية تطويرية: لتحسين سلوك المعلم المهني و رفع كفاءته.

ب- إدارية تنظيمية: و تهدف إلى ترقية المعلم أو مكافأته.

وفي ظل هذا التعدد و التنوع لوسائل و أساليب القياس المستخدمة في قياس فعالية المعلم، و في ضوء التصنيفات المختلفة لهذه الوسائل التي عرفها الأدب التربوي في هذا المجال، فإننا سنعتمد التصنيف الذي وضعه عبد الرحمن صالح الأزرق (2000)، بالاعتماد على تصنيفات Millemen (1990)لعرض أهم الوسائل و أكثرها استخداما في الميدان[26]:

1.5. وسائل القياس الذاتية:

و يقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية و الانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية، واستطلاعات قياس الرأي لدى التلاميذ حول معلميهم، و استطلاعات آراء الزملاء و الأقران، و تقديرات الموجهين والمشرفين التربويين، و فيما يلي نوضح كل منها: [27]

1.1.5. تقديرات المعلمين الذاتية: يتولى المعلمون تقديرات أدائهم التدريسي في مجالات و عناصر معينة، أو يصفون قدراتهم ومهاراتهم المستخدمة في المجال، أو أنهم يكتبون انطباعاتهم عن خبراتهم التي يمرون بها، و قد يستعينون في ذلك بوضع أسئلة أو مقاييس متدرجة أو قوائم ملاحظة، و غالبا ما تستخدم في هذا الحالة طريقتان هما:

1.1.1.5. تقديرات الذات عن طريق الاستفتاءات و المقاييس:

يعتبر سلم تقدير الفعالية الذاتية للمعلم الذي طوره Gibson et Dembo (1984)[28]من أهم الوسائل لقياس الفعالية الذاتية للمعلم، و أكثرها شيوعا و استعمالا من طرف جمهور الباحثين، و قد تمت ترجمته إلى العديد من اللغات في إطار محاولة تكييفه على بيئات ثقافية مختلفة؛ كالألمانية Meijer et Foster (1988) و الكورية Gorrell et Hwang (1995) و العبرية ler et Fisher و الفرنسيةDussault. M et coll (2001).

و هو مقياس كثير الاستعمال لمزاياه المتعلقة بالإطار المفاهيمي الذي يرتكز عليه من جهة، و خصائصه السيكومترية من جهة أخرى.

فقد عرّف Gibson et Dembo الفعالية الذاتية للمعلم بأنها شعور و اعتقاد راسخ للمعلم بخصوص قدرته على التأثير على تعلم تلاميذه، و يعتمدان على الإطار المفاهيمي للنظرية المعرفية الاجتماعية لـــ Bandura (1983)، التي ترى بأن الشعور بالفعالية الذاتية مبني على الاعتقاد الذي يمتلكه المعلم حول قدرته على إنتاج أو انجاز مهمة معينة، و كلما كان تقدير الفعالية الذاتية للمعلم مرتفعا، كانت دوافعه أقوى لتحقيق الأهداف الملزم بإنجازها. و حسب Bandura فإن الشعور بالفعالية الذاتية متعدد الأبعاد، و في هذا يميز بين النتائج المحققة و الأهداف المنجزة من جهة، و المنتظرات المرتبطة بالفعالية الذاتية من جهة أخرى، و ذلك من منطلق أن الأفراد يعتقدون أن أفعال معينة تنتج نتائج معينة (توقع النتائج)، و لكن لا يشعرون بأنهم قادرون على القيام بهذه الأفعال، فهم غير قادرين على الإقبال عليها (المبادرة والمبادأة) و لا مزاولتها و إنهائها (توقع الفعالية).

و بتطبيق هذه المفاهيم في ميدان التعليم، يعتمد Gibson et Dembo على مفهومين لتقدير الفعالية الذاتية للمعلم و هما:

البعد الأول: الشعور بالفعالية الذاتية (الشخصية): و هو اعتقاد يبنيه المعلم حول قدرته على تحقيق تعلم لدى تلاميذه، و هذا يمثل نوع من التقييم الذاتي أو الشخصي.

أما **البعد الثاني**: الشعور بالفعالية العامة، و يكمن في شعور المعلم بأن فريق المعلمين للمؤسسة باستطاعته إحداث تغيير على مستوى المتعلمين رغم ضغوطات المحيط المدرسي، بمعنى أنه اعتقاد حول قابلية التلاميذ المتعلمين للتربية و التعلم مع إلغاء أي خصوصية ترتبط بالمسئولين بالمؤسسة، و لا كيفية عملهم و سلوكهم المهني.

و في ضوء ما سبق، يمكن القول أن نوعية تدخل و عمل المعلمين مرتبطة باعتقاداتهم حول قدرتهم في إمكانية إحداث مستوى من التعلم على مستوى تلاميذهم، و يذكر Dussault et Coll أن كل الدراسات المنجزة خلال 15 سنة الأخيرة حول تقدير الفعالية الذاتية للمعلم تؤكد هذه الفرضية.

فيؤكد الباحثون أنه كلما كان الشعور بالفعالية الذاتية موجبا و مرتفعا، كان التقدير و الاعتقاد إنسانيا للعمل و التعلم Sharmann et Riggs (1995) و المعلم أكثر تفاؤلا في القسم Ressof et Hoy (1990) و ذو طريقة حسنة في تقديم الدروس، و يسير القسم بطريقة جيدة، و يطرح الأسئلة بأسلوب جيد Saklofsk et coll (1988) ، و المعلمون ذوو التقدير العالي لفعاليتهم الذاتية، يحسنون التعامل مع التلاميذ ذوي المشكلات الصفية، و أقلهم طلبا لتدخل الأخصائيين لمعالجة مثل هذه المشاكل، و يوفون أكثر بالتزاماتهم المهنية Coladarci (1992). و يضيف Guskey(1981) بأن المعلمين الذين يظهرون تقديرا عاليا لفعاليتهم الذاتية، يملكون اتجاهات إيجابية نحو الممارسات التعليمية المستحدثة في ميدان التعليم، و لا يبدون أي صعوبة في ممارستها.

و حسب Kev et Fischer (1996) يمكن القول أن تقدير الفعالية الذاتية الموجب و العالي، يعبر عن تأثير له دلالته على نوعية عمل المعلم، و كمحصلة لذلك على مستوى تعلم تلاميذه، و يرى أن هذا ما دفع الباحثين إلى الاهتمام أكثر بمفهوم الشعور بالفعالية الذاتية للمعلمين، من أجل فهم جيد و تفسير شامل و دقيق لطريقة عملهم و سلوكهم المهني و ممارستهم التعليمية.

و يتكون سلّم الفعالية الذاتية للمعلم من 15 بندا متعددة البدائل على شكل سلم تقديري بين الموافقة المطلقة و المعارضة المطلقة (شكل سلم R. Likert) و هي موزعة على بعدين كل الآتي:

1- تقدير الفعالية الشخصية:

- عندما يكون عمل التلميذ أفضل لما كان عليه عادة، فإن ذلك راجع إلى المجهود الإضافي الذي أبذله.
- عندما ما يبدي تلميذ معين صعوبة لإنجاز واجب مدرسي معين، فإنني عادة ما أتدخّل لتكييف الواجب لمستوى التلميذ.
- عندما يحصل تلميذ معين على علامة جيدة على غير العادة، فذلك راجع لأنني استعملت وسيلة فعالة لتعليمه.
- عندما تتحسن علامات التلاميذ، فإن ذلك راجع عادة إلى أنني اتبعت طرقا فعالة في تعليمهم.
- عندما أحاول جادا فإنني أصل بالتلاميذ الذين يعانون من أكثر الصعوبات إلى أفضل مستوى ممكن.
- عندما يتحكم تلميذ معين بسرعة في مفهوم جديد، فذلك يمكن أن يرجع إلى أنني أعرف المراحل اللازمة لتدريس ذلك المفهوم.
- عندما يهتم الأولياء أكثر بأبنائهم، فإنني أستطيع أن أقدم أكثر لهم.
- عندما لا يتذكر تلميذ معين المعلومات التي قدمتها في الدرس السابق، فإني أعرف ما يجب أن أعمله حتى يتذكرها خلال الدرس اللاحق.
- عندما يشوش تلميذا لامعا، فإنني واثق من معرفة الطريقة المناسبة لجعله يلتزم بالنظام داخل القسم.
- إذا لم يستطع أحد التلاميذ القيام بالواجب المدرسي، فأنني أعيد النظر في صعوبة ذلك الواجب.
- قد يملك معلم المهارات التعليمية اللازمة، في حين لا يكون له تأثير معتبر على الكثير من التلاميذ.

2- تقدير الفعالية العامة:

- إن الساعات التي يقضيها التلميذ في القسم لا تؤثر على التلميذ مقارنة بتأثير الوسط العائلي عليه.
- القدرة على الفهم و الاكتساب للتلميذ مرتبطة أساسا بسوابقه و انتمائه العائلي.
- إذا كان ما ينجزه المعلم ضعيفا أو قليلا أو محدودا على مستوى التلميذ، فهذا لأن تأثير الوسط العائلي كبير على المردود المدرسي للتلميذ.
- إذا كان التلاميذ غير منضبطين في البيت، فإنهم يرفضون أي قواعد انضباط في المدرسة.

2.1.1.5. رؤية الذات عن طريق التسجيلات المسموعة والمرئية (Vidéo):

و يمكن تطوير هذه الطريقة – رؤية الذات – بتزويد المعلم بتغذية راجعة عن مستوى أدائه، لتمكينه من أن يحدد مقدار ابتعاده عن المستوى المرغوب للتدريس، و لكن ما مدى صلاحية التقديرات الذاتية في قياس فعالية المعلم؟ و للإجابة عن هذا التساؤل من قبل الباحثين نلاحظ أنهم انقسموا إلى فريقين:

فريق مؤيد أو على الأقل لا يمانع في استخدام التقديرات الذاتية، و فريق آخر يعترض عليها، و يستند كل فريق إلى نتائج بعض الدراسات التي جاءت غير متفقة فيما بينها، فقد أوضحت دراسة J. Sim (1989)[29]، هناك علاقة ارتباطية دالة (0.71) بين التقدير الذاتي للفعالية و الكفاءة المرتبطة بالمعلومات، كما أن العلاقة الارتباطية بين فعالية الأداء (عن طريق الملاحظة) و إدراك الذات للفعالية كانت (0.46).

و في المقابل فقد أشارت نتائج بعض الدراسات، إلى أن معاملات الارتباط بين التقديرات الذاتية للمعلمين و المحكات الأخرى مثل تقدير التلاميذ أو مقاييس تحصيل التلاميذ ليست لها دلالة إحصائية، و لعل أهم الانتقادات الموجهة إلى التقديرات الذاتية للمعلمين هي ميل المعلمين أحيانا إلى المبالغة في تقدير فعاليتهم.[30]

2.1.5.تقديرات التلاميذ:

يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر، باستخدام تقديرات التلاميذ و الطلاب في تقدير فعالية المعلمين و التعرف على سلوكهم الشخصي و المهني، و قد يرجع ذلك إلى ازدياد الاهتمام بالمتعلمين، و التركيز على متطلباتهم و حاجاتهم النفسية و التربوية، باعتبارهم المحور الأساسي في عملية التعليم و التعلم، و تستخدم في ذلك وسائل و أساليب مثل الاستفتاءات المغلقة و المفتوحة، و مقاييس التقدير لخصائص المعلم و أساليب المعاملة التي يفضلها التلاميذ في معلميهم، و يلاحظ من خلال مراجعة التراث التربوي، أن نتائج الدراسات لم تكن مقنعة تماما حول صلاحية تقديرات التلاميذ و الطلاب في الحكم على فعالية المعلم، فمن الدراسات التي جاءت نتائجها مؤيدة بالأخذ بتقديرات التلاميذ دراسة J. Follman (1992) [31]حيث قام بمراجعة العديد من الدراسات، و توصل إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يستطيعون بدرجة من الدقة و الموضوعية و الثبات و ربما الصدق أيضا، تقدير أغلب الوقائع التي تحدث داخل الصف و تفاعل المعلم مع التلاميذ، و جاء في تقديره أن البحوث السيكومترية التي تعتمد على تقديرات التلاميذ، يمكن أن تميز بين المعلمين الفعالين والمعلمين غير الفعالين، و أوضح في تقديره أيضا، أن الدراسات الامبريقية أشارت إلى المأخذ التي تؤخذ على تقديرات التلاميذ، وهي نزعتهم إلى التساهل و اللين في التقدير، كما أنها تتأثر بما يعرف بتأثير الهالة، وانتهى إلى القول بأن تقديرات التلاميذ يمكن اعتبارها محكا مقبولا.

و هناك فريق من الباحثين يعارض فكرة الأخذ بتقديرات التلاميذ و الطلاب في قياس فعالية المعلم، اعتقادا منهم بأن التلاميذ تنقصهم الخبرة، و يجدون صعوبة في تقدير الأحكام المتصلة بالأهداف، و تأثير الهالة، كما أن تقديرات التلاميذ تتأثر بنوع العلاقة الشخصية التي تربطهم بمعلميهم، و بمدى تشدد المعلم أو تساهله في إعطاء الدرجات، فقد توصلت دراسة Kenndy (1975)، Brown (1976)، إلى أن هناك علاقة بين تقدير الطلاب لفعالية المعلم و درجة الطالب في مادة الانجليزية.[32]

و يذهب أبو بكر بدوي (1989) إلى أن تقديرات الطلاب غالبا ما تقيس مدى رضا الطلاب عن المعلم أو مادة التدريس و ليس قياس كفاءة المعلم أو فعاليته.[33]

3.1.5. تقديرات الرؤساء والأقران:

يتولى مديرو المدارس و المؤسسات التعليمية و الموجهون و المشرفون التربويين تقدير فعالية المعلمين و نشاطاتهم السلوكية المدرسية، و قد يستخدمون مقاييس أو بطاقات تقدير أو تقارير تتضمن بنود محددة، و المعروف أو الشائع في مثل هذه القياس أو التقديرات، استعمال التقارير التربوية السنوية عن أداء المعلم، و فيه يعطى المعلم التقدير النهائي عن أدائه خلال الموسم الدراسي، و يسبق هذا التقرير إعداد محاضر زيارات من قبل المشرف.

أما قياس فعالية المعلم بواسطة الأقران فيتم بواسطة عدد من الزملاء المعلمين، حيث يقومون بملاحظة المعلم، ثم يتم مقارنة نتائجهم معا، للتوصل إلى حكم موحد عن فعالية المعلم، و هناك خطوات يجب أن تراعى في هذه العملية:

- وضع خطة تتحدد فيها الأهداف المراد تحقيقها، و تبيان أدوات القياس و موعد الملاحظة و أساليب التغذية الراجعة.
- تحديد الإجراءات التي يمكن إتباعها في الملاحظة.
- تنفيذ عمليات الملاحظة و المراجعة من قبل الزملاء ثم مناقشة التقدير النهائي عن مدى تقدم المعلم.
- إعلام المعلم المعني بما يمكن أن يقوم به من تعديلات في أدائه، و لكي يتحقق الهدف يجب أن يبدي المعلم رغبته و موافقته في أداء المهمة، كما يفضل أن يكون المعلمون من ذوي التخصص الواحد.

2.5. وسائل القياس الموضوعية:

و يقصد بها تلك الوسائل و الأساليب التي تعتمد على رصد الوقائع، و تسجيلها في حينها كما تحدث داخل حجرة الدراسة، مثل أساليب الملاحظة المنظمة و أساليب التحليل اللفظي و الحركي.

والملاحظة المنظمة لسلوك التدريس، هي الأسلوب الذي عن طريقه تتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبقا، و هي طريقة تتيح للملاحظ المدرب أن يتابع سلوك تدريس المعلم، و أن يسجل جانب أو أكثر من هذا السلوك.

ينبغي و من الضروري أن يتدرب الملاحظ على القيام بالملاحظة لتجنب احتمال الوقوع في أخطاء الإدراك، حتى يستطيع الحصول على بيانات علمية بالمعنى الدقيق، و ينبغي عليه، منذ البداية تحديد ما يلي:[34]

- الوقائع التي يجب ملاحظتهما.
- كيفية تسجيل الملاحظة.
- الإجراءات الضرورية للتأكد من دقة الملاحظة.

ويجب أن يكون تسجيل الملاحظة تحليليا و موضوعيا؛ أي أن يحلل الموقف أو العملية أو السلوك إلى العناصر و مكوناته الأساسية، و قد تعني الموضوعية في موقف الملاحظة أساسا إمكانية قيام عدد من الملاحظين بملاحظة نفس الخصائص أو السلوكات أو الأداءات، و في قدرتهم على الاتفاق على حد أدنى من النقاط أو التقديرات، إن إغفال هذه الشروط يعني فقدان الملاحظة لقيمتها العلمية.

و هناك عدة أنواع لأنظمة الملاحظة منها: نظام البنود و نظام العلامات و أنظمة التحليل و التسجيل المتوالي للأحداث الصفية، فنظام البنود يعتمد على قوائم التسجيل لتواتر حدوث السلوك أو عدمه، و لا تستعمل في هذه الحالة قياس نوعية السلوك أو كميته، و تتضمن القائمة عددا من الخصائص أو السمات أو أنماط السلوك المرغوب مشاهدتها و تسجيلها، و عادة ما توضع خانتان أو ثلاث أم كل بند للإجابة بـــ:"نعم" عند ظهور السلوك أو "لا" عند غيابه.[35]

أما نظام العلامات، فيعتمد على المقاييس المتدرجة الرقمية لتسجيل شدة السلوك الملاحظ، و ذلك باعتماد سلم من ثلاث أو أربع درجات أو أكثر ، تقابل كل درجة مقدارا أو درجة من درجات شدة السلوك و الأداء، وفي الواقع أن طول السلم أو قصره يرتبط أساسا بنوع الاستجابة المراد تسجيلها أثناء الملاحظة.

أما أنظمة التحليل اللفظي و المتوالي للأحداث الصفية، فإنها تعتمد على أنظمة و شبكات خاصة بتحليل و تقييم العملية التعليمية التعلمية بصورة خاصة، كما أنها أدوات للتسجيل و الوصف و التصنيف إن اقتضى الأمر لمختلف الظواهر القابلة للملاحظة في القسم.[36]

و تتنوع الشبكات بتنوع الجوانب التي تهتم بها، فمنها ما يركز على السلوك الانفعالي و السلوك اللفظي مثل شبكة Flanders ، و منها ما يركز على السلوك العقلي و المعرفي مثل شبكة Belack .

و إذا كانت معظم الشبكات تميل إلى الاختصار على ملاحظة السلوك الكلامي و التفاعلات اللفظية، فإن بعضها قد اهتم بالسلوك غير اللفظي أو بهما معا. و قد وضعت الشبكات لرصد المعلم في الدرجة الأولى مثل شبكة Delandsheere التي تسعى لوصف و تحليل وظائف المدرس التعليمية، و شبكة Joyce التي تمكن فقط من تحليل سلوك المدرس.[37]

وكما هو معلوم، فقد تعددت شبكات وصف و تحليل العملية التعليمية، و قد أحصى Robert et Simon منذ سنة (1968). 26 شبكة، و بعد سنتين من ذلك التاريخ أي سنة (1970) قدما لائحة جديدة للشبكات المعروفة في ذلك الوقت، فكان عددها 79 شبكة و كلها باللغة الانجليزية، أما الآن فهناك أزيد من 300 شبكة متداولة في مختلف الأقطار[38].

و ينبغي أن نشير أن توظيف شبكات الملاحظة سواء في البحوث التربوية أو في عملية تقويم و تكوين المعلمين، قد أثار بعض الانتقادات منها يشكل خاص؛ أن أغلب الشبكات المستعملة تميل إلى التركيز على نشاط المعلم على حساب سلوك التلميذ، كما تركز على السلوك اللفظي، في حين تغفل محتويات التعليم و ظروف العمل و الظروف الاجتماعية المحيطة.

و هناك ملاحظة كثيرا ما يرددها المهتمون بهذا الميدان، و هي صعوبة تطبيق بعض الشبكات، و صعوبة تفريغها و الاستفادة من بياناتها، خصوصا بالنسبة لغير المتخصصين، و الذين لم يستفيدوا من تدريب خاص على استعمالها. إن هذه الملاحظة تتضمن دعوة إلى بذل المزيد من الجهود لتبسيط الشبكات، و تسيير طريقة الاستعمال و طريقة تفريغ البيانات، خاصة أنها بدأت تعرف انتشارا واسعا في مؤسسات تكوين المعلمين.[39]

و بدافع تفادي أهم العيوب المرتبطة باستعمال شبكات الملاحظة الصفية، خاصة تلك العيوب المرتبطة بمفهوم الموضوعية من جهة، و عدم إمكانية تغطية كل الأحداث الصفية من جهة أخرى، عمل بعض الباحثين على تطوير و بناء أنظمة ملاحظة، تتوفّر على مجموعة من المزايا تجعلها تفي بالأغراض الوظيفية و التطبيقية و التحليلية المناسبة للملاحظة العلمية الموضوعية.

و في هذا الصدد نتطرق إلى النظام الذي اقترحه و طوره كل من P. Dessus et E. Allégre (2003)[40] ، و الذي عرفه بنظام الملاحظة و التحليل الآلي لوقائع العملية التعليمية التعلمية، و هو نظام يعتمد على الملاحظة المباشرة للوقائع الصفية، و تحليلها آليا بالاعتماد على جهاز الحاسوب وفقا لبرنامج خاص أعد لهذا الغرض.

هذا النظام يعتمد على مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالوضعيات التعليمية التعلمية و خصائصها الأساسية، و التي يعددها الباحثان في؛ الدينامية و التزامن و التحليل الكمي و التحليل الدلالي الضمني، بما يجعل بالإمكان الاهتمام بكل تعقيدات الوضعية التعليمية التعلمية.

و هذا النظام في بنائه يرتكز أساسا على مفاهيم الإطار النظري لعلم النفس الأرغونومي Funk (2001) لصياغة المفاهيم السابقة الذكر في جهاز مفاهيمي محكم، و هي كما يلي:

- خاصية التداخل و التشابك بين المتغيرات la Connectivité de variables و دينامية السيرورات التعليمية، و التي تعتبر من أهم خصائص الفعل التعليمي الصفي.
- خاصية تعدد و تعاقب الوقائع المرتبطة بأداء مهمة واحدة Les Multi-dimensionnalités.
- خاصية تزامن الأحداث التي تقع في فترة زمنية واحدة La simultanéité.
- خاصية اللاتوقعية؛ فبعض الوقائع تحدث خارج ما يتوقع المعلم، و تؤدي إلى التقطعات التي قد تلهي المعلم عن مهامه الحقيقية.

إذن المتغيران الأولان مرتبطين بالتشابك و التداخل، و الاثنين الباقيين مرتبطين بالدينامية، و كل هذه المتغيرات مجتمعة دفعت بالباحثين إلى استحداث نظام ملاحظة و تحليل، مبنى على استعمال جهاز الحاسوب المزود ببرنامج خاص تصنف من خلاله البيانات، ثم تحلل تحليلا امبريقيا و بيداغوجيا.

3.5. وسائل القياس التنبؤية (غير مباشرة):

و يقصد بها، تلك الوسائل التي تهدف إلى قياس الاستعدادات و القدرات و الخصائص الشخصية للمعلم، و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بكفاءة المعلم أو فعالية التدريس الحالية و المستقبلية.

و هناك عدة وسائل يمكن استخدامها في تقدير فعالية المعلم، منها السجلات المدرسية و المقابلات، و الاختبارات التي تقيس الاستعدادات و القدرات العقلية و اختبارات الشخصية، كما يمكن الاستعانة بالمؤهلات العلمية و مستوى تحصيل المعلم و تفوقه الدراسي، بالإضافة حالته الصحية الجسمية و النفسية.[41]

و لا شك أن نواتج القياس لهذه العوامل المعرفية، و اللامعرفية لا تقيس الفعالية المباشرة، و إنما تعد عوامل منبئة فحسب، تقوم على مبررات العلاقة الارتباطية بين تلك العوامل و فعالية العملية التعليمية التعلمية، و نشير هنا إلى أن صعوبة التنبؤ بفعالية المعلم، يرجع في معظم الحالات إلى عدم توفر مثل هذه الوسائل على مؤشر الصدق اللازم و المرتبط بمحكات الأداء المستقبلية للمعلمين، إثر التحاقهم بمهامهم الفعلية.

6. محكات ومعايير الفعالية التربوية:

إن أي عملية تقييم تتطلب محكات أو معايير يمكن بفضلها الحكم على قيمة الأشياء وكفايتها وفعاليتها، وتعتبر العمل التربوية من المجالات التي طالتها عمليات القياس والتقويم، وباعتبار أن المعلم يمثل حجر الزاوية في هذه العملية، فإن أي حكم عليها يعتبر بالدرجة الأولى حكما عليه، وهذا يستوجب وجود معايير دقيقة، تتوفر على قدر كبير من الصدق والموضوعية، تمكن من تقدير كفاءته ومستويات الإنجاز لديه، ومن ثم الحكم على فعاليته التربوية. وقد أشارت أدبيات البحث التربوي في هذا المجال إلى أنه على الرغم من أن هناك محاولات مستمرة لإيجاد محكات ومعايير يمكن من خلالها تقويم فعالية المعلم وتحديد مستوى كفاءاته، إلا أنه من الصعوبة بمكان أن نجد معايير كاملة و شاملة لقياس الفعالية التربوية للمعلم، وذلك يرجع في تقديرنا إلى ثلاثة أسباب رئيسية هي:

1- عملية التدريس تتضمن العديد من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من العوامل، مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جملة في موقف واحد، وبناءا على هذا، فإن معظم المحاولات لقياس الفعالية التربوية للمعلم تفتقر إلى أدوات تتمتع بمعايير الصدق والثبات والموضوعية .

2- تعدد العوامل التي تتدخل في فعالية المعلم؛ وهي عوامل متعددة ومتداخلة، نفسية اجتماعية عقلية وجدانية مرتبطة بشخصية العلم من جهة، وبمتطلبات الموقف التعليمي التعلمي الذي يكون فيه من جهة أخرى، مما يصعب عملية ضبطها وتحديد درجة تأثير كل منها على فعاليته.

3- عدم وجود نمط محدد للفعالية التربوية للمعلم، وهذا يعود إلى مشكلة عدم تحديد مفهوم للفعالية بدقة، فقد بينت دراسات أن أفراد ذوي علاقة بالعملية التعليمية كالطلاب والمديرين والمشرفين والموجهين التربويين...الخ يدركون فعالية المعلم على نحو متباين[42] ، ومن هنا يمكن القول أنه مهما كانت المعايير أو المؤشرات لتقييم الفعالية فإنها تبقى جزئية مرتبطة بجوانب دون أخرى من فعالية المعلم.

ونتيجة لذلك أثيرت مجموعة من التساؤلات حول جوانب الفعالية التي ينبغي الاهتمام بها.

- ما الأمور التي تتطلبها مهنة التعليم، و التي ينبغي على المعلم معرفتها و إتقانها؟
- ما الأداءات وأنماط السلوك التي يجب أن تتوافر لدى المعلم لكي يكون معلما فعالا؟

- هل يجب التأكيد على إعداد المعلم مهنيا، وإكسابه المهارات اللازمة لنجاحه أم التأكيد على خصائص الشخصية المتصلة بفعاليته التربوية.

و قد عمل Van dalen (1962) على وضع تصور يتضمن أربعة عوامل كبرى تحتوي على مجموعة من المتغيرات تمثل جوانب مهمة في فعالية المعلم وهي:

- متغيرات الخصائص الشخصية للمعلم باعتبارها تفسر جانبا من الفروق بين المعلمين في الكفاءة والفعالية.
- متغيرات البيئة المدرسية ومتغيرات التلاميذ، حيث يؤثر في المركب الكلي للمظاهر السلوكية التي تتدخل في العملية التعليمية.
- متغيرات تتضمن المظاهر السلوكية (التفاعلية) بين المعلم والتلاميذ، حيث أن الفصل هو المكان الذي يمكن أن يترجم فيه المعلم مظاهر سلوكه إلى أعمال و ممارسات، وفي المقابل تحدد مؤشرات البيئة المدرسية وخلفيات التلاميذ جانبا من سلوكهم داخل الصف، وأنه من تفاعل هذه العناصر يمكن أن تتحقق الأهداف التربوية.
- متغيرات نمو التلاميذ التي تعتبر محكات أو معايير يمكن أن يحكم بها على الجهد التربوي كله، ويشير Van Dallen إلى أنه إذا كانت متغيرات العامل الثاني تلعب دورا حاسما في تحقيق الأهداف التربوية، فإننا مطالبون بأن نكرر الدراسات عن كفاءات المعلمين في مواقف مختلفة، وقد حدد Reagan G et prattel (1973)[43] أربعة معايير هي:
  - المعرفة العميقة بالمادة التي يقوم المعلم بتدريسها.
  - الشخصية؛ أي شخصية المعلم ومدى ما تتوفر لديه من قدرة على الصبر وإحساس بحب التلاميذ وما يتسم به من اتزان انفعالي.
  - معرفة المعلم بخصائص التلاميذ من خلال الإلمام بالعلوم النفسية والتربوية.
  - إجادة المعلم للمهارات و الأساليب التدريسية.

أما Arends et coll فقد صنف معايير فعالية المعلم في ثلاثة أنواع[44] :

- معايير معرفية: وتستخدم في قياس الجانب المعرفي للمعلم.
- معايير أدائية: وتستخدم في قياس أداء المعلم من خلال رصد أنماط السلوك الظاهر.
- معايير النتيجة: وتستخدم في قياس التغيرات التي يحدثها في سلوك التلاميذ ونموهم المعرفي والوجداني و المهاري.

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للبحوث في التربية تصنيف للمعايير في شكل تحليلي، صنفت فيه مختلف المعايير التي يمكن اعتمادها في تقييم الفعالية التربوية للمعلم، وهي كالآتي:[45]

1- تأثير المعلم على:

- نجاح التلاميذ في حياتهم.
- نجاح التلاميذ في مواصلة دراستهم.
- نجاح التلاميذ فيما يخص الأهداف التعليمية الموضوعة.

2- رضا الأولياء على المعلم.

3- رضا المسؤولين عن المعلم.

4- أراء المعلم، قيمه واتجاهاته.

5- معارف المعلم في التربية وعلم النفس.

6- الاندفاع العاطفي والانفعالي للمعلم.

7- معارف المعلم في بعض طرق تنظيم المنهج.

8- معارف المعلم في المادة التي يدرسها.

9- اهتمام المعلم بالمادة التي يدرسها.

10- نقاط المعلم في التطبيق البيداغوجي.

11- نقاط المعلم أثناء تكوينه.

12- ذكاء المعلم.

نلاحظ أن هذه المعايير في معظمها تركز على مفهوم الأثر الذي يتركه المعلم على مستوى التلاميذ في كل الأبعاد، وهي معايير تعتمد على مؤشرات ملموسة وقابلة للقياس والملاحظة، وتتميز نوعا ما بالشمولية، وتظهر من خلال تأثير المعلم سواء على المدى القريب والمباشر، أي النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة، أو على المدى المتوسط والمتمثل في نجاح التلاميذ في مواصلة الدراسة، أو على المدى البعيد، والمتمثل في نجاح التلاميذ في حياتهم من خلال امتلاكهم الكفاءة اللازمة للاندماج في الحياة العملية والاجتماعية، وقد احتوى هذا النموذج على معايير أخرى، كرضا الأولياء و المسؤولين، وبُعد الخصائص المعرفية لديه، ولكنها أيضا في صورة إنتاج المعلم وأثره، مما يوحي بأن هذه المعايير ذات خلفية فكرية للاتجاه البراغماتي الذي يهتم بنهايات عملية التعليم دون ظروفها وعملياتها المرحلية، من خلال قياس الأثر والنتائج على أرض الواقع.

وقد حدد Gary N. Sanford (1984)[46] المحكات التي يمكن الرجوع إليها في الحكم على كفاءة المعلم وفاعلية عملية التدريس ويتضمن أربعة أصناف أساسية.

1- المحك المعرفي:

ويشير هذا المحك إلى مدى إدراك المعلم للمفاهيم والأسس العلمية والتربوية المتصلة بمهنته، وذلك فيما يتعلق بالمجالات الآتية:

- المعرفة المعمقة للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها ، ومعرفة طرق تبليغها بدرجة من الإتقان والتمكن، وما يرتبط بالمادة أو مجموعة المواد من طرق وأساليب تدريسية ، مع الإلمام التام بأساليب التقويم وإعداد واستخدام الوسائل التعليمية.
- المعرفة والإلمام بخصائص المتعلمين وحاجاتهم النفسية ومشكلاتهم الاجتماعية، والقدرة على المساهمة في علاجها وتقديم العون للتلاميذ، وذلك من خلال الإلمام بمبادئ ومفاهيم العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية المساعدة، إذ يمثل ذلك أحد الجوانب المهمة في إعداد المعلم ورفع كفاءته.
- الوعي بدور المؤسسة التعليمية ودورها في المجتمع ومشكلات البيئة المحلية والقومية، وما تتطلبه هذه الموضوعات من واجبات ومهام من قبل أعضاء المؤسسة التعليمية، من معلمين وتلاميذ و مسئولين، ولكن يجب أن نشير هنا، إلى أنه إذا كانت المعارف تعتبر شرطا ضروريا للمعلم الكفء ، إلا أنها ليست شرطا كافيا، فقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق، بالإضافة إلى أن المعارف تعتبر أحد الموارد الضرورية للكفاءة ويبقى الأداء هو المؤشر الحقيقي للكفاءة من خلال تجنيد مجمل الموارد التي تتطلبها الوضعية أو الموقف أو السياق الذي يجابهه المعلم.

2- المحك الأدائي:

ويشير هذا المحك إلى مجموعة الأداءات التي يمكن ملاحظتها، وهي تتخذ صورا متعددة، فقد يوجه الاهتمام إلى أداء المعلم ومدى إتقانه للمهارات التدريسية، وقد يوجه إلى أنماط التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ، أو أن يوجه إلى كليهما معا، فالأداء هو المحك العملي لمدى نجاح المعلم ودالة لمعرفته.

3- المحك السلوكي الشخصي:

ويشير هذا المحك إلى أنماط السلوك وأشكال الاستجابة التي يبديها المعلم نحو المواقف التعليمية وسلوك التلاميذ، فإذا كانت القدرة تحدد درجة ومستوى الكفاءة للمعلم، فإن سماته الشخصية تحدد خاصية الاستجابة، وقد أوضحت الدراسات أن الخصائص الوجدانية تلعب دور في تفسير التباين بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء.

4- محك نواتج التعلم:

يستخدم هذا المحك كدليل على فعالية المعلم، حيث يشير إلى نواتج العملية التعليمية التعلمية التي يحدثها المعلم لدى تلاميذه، ونواتج عمليات التعلم في الجوانب التحصيلية المعرفية والوجدانية والاجتماعية هي أهداف عملية التعلم، وتكمن أهمية هذا المحك في كونه يفسر عملية التعلم ذاتها، فالتعلم في أبسط تعريفاته في علم النفس، هو تلك التغيرات المرغوبة التي تطرأ على سلوك المتعلم، والتي تضمن صياغة نواتج عملية التعلم في شكل أهداف سلوكية أو كفاءات أدائية.

ويذهب كل من Delandsheere et bayer (1982) [47] إلى أن هناك ثلاثة معايير أو محكات أساسية لقياس فعالية المعلم وهي كالآتي:

1- **معيار الإنتاج**: أي ما حصله التلميذ أو تعلمه، والذين يفضلون هذا المعيار يرون أن فعالية المعلم تحدد بمقدار ما حصله التلميذ ونوعه، وهذا ما يؤكد عليه الباحث الأمريكي Bush (1979) [48] حين يصف عمل المعلم فيرى بأنه:" ما هو إلا تنمية تعلم التلاميذ، ولذلك فإن الحكم على نوعية التعليم يتم من خلال مقدار النجاح في تحقيق التعلم".

وكثيرة هي الدراسات في هذا المجال التي تبنت هذا المعيار لقياس فعالية المعلم وكفاءته، ونورد من بينها تلك التي أشار إليها Bennet (1973)[49] والتي أبرزت أثر المعلمين في تحسين تعلم التلاميذ، حيث يتمكن تلاميذ بعض المعلمين في حالة تشابه الشروط أو تثبيت العوامل الأخرى من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من مستويات أنجزها تلاميذ معلمين آخرين.

وفي ظل هذا الربط بين المتغيرين الأساسيين –المعلم وإنجاز طلابه– يصرح كل من Gage et Rammers [50] أن المعلم الذي ينتج لدى تلاميذه أكثر التغيرات في مستوى مرتفع هو الأفضل، وهذه التغييرات تكون في التقدم الدراسي وتحسن منهجية العمل، و إثارة الفضول الفكري، و تفتح الشخصية و التوازن الجيد والشعور الدائم بالأمن، ولكن يجب الإشارة إلى صعوبة عملية تقييم الفعالية التربوية للمعلم بالاعتماد على هذا المعيار، وهذا مرده في تقديرنا إلى سببين رئيسين:

1- تعدد الجوانب التي يتألف منها الموقف التعليمي ككل، وصعوبة الإحاطة والإلمام بدقة بكل المتغيرات التي تدخل في هذا المجال.

2- تعدد الآثار والمنتوج الذي يظهر على سلوك المتعلمين بحسب أهداف العملية التربوية، فمنها ما هو مرتبط بالجانب المعرفي من معلومات ومستوى عمليات التفكير والمعرفة (تحليل تركيب) وحل المشكلات، ومنها ما هو مرتبط بالجانب الوجداني، ويتمثل في تغير الميول والاتجاهات واكتساب القيم...الخ، ومنها ما هو مرتبط أيضا بالجانب الحسوحركي أو المهاري.

ويبقى التساؤل دائما مطروحا من قبل المختصين عن أي من هذه المتغيرات يمكن قياسه بسهولة؟ وكيف يتم ذلك بطريقة موضوعية؟

في حين تبقى الوسيلة الوحيدة لقياس الناتج المدرسي للمتعلم هي الامتحانات برغم ما جاءت به البحوث التجريبية الأمبريقية في الكشف عن عدم دقتها وموضوعيتها، فيما يتعلق بعدم ثبات و تضارب الفاحصين، وكذلك الآثار السلبية التي يتركها هذا النوع أو الأسلوب في التقويم، والتي تنعكس بالدرجة الأولى على الفرد المتعلم، بالإضافة إلى أن جل الامتحانات المستعلمة لهذا الغرض غالبا ما تركز على الجانب المعرفي فقط، ومهما كان فإن نتائج التلاميذ في الامتحانات التحصيلية لا تتأثر فقط بما يبذل المعلم من مجهودات، بل تتأثر بعوامل أخرى كالقدرات الفردية للمتعلم وعادات الاستذكار وانتقال أثر التعلم والتدريب لما تم انجازه في المواد الأخرى، وكذلك المحيط السوسيوثقافي للتلميذ والحالة النفسية التي يكون عليها أثناء الامتحان، فكلها عوامل لا يمكن حصرها ولا ضبطها تجريبيا.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى ما قام به Rosenshine et buhart إذ بحثا في ألف بحث يتعلق بالفعالية التربوية للمعلم فوجدا أن عشرين قط منها تأخذ بالمردودية وتطور المتعلم كمعيار للفعالية التربوية للمعلم.

2- **معيار الخصائص**: ويعرف أيضا بمعيار الخصائص المنبأة، إذ يقوم الحكم على فعالية المعلم على أساس متغيرات شخصية المعلم من استعدادات وقدرات وميول واتجاهات وخصائص انفعالية و علائقية، من منطلق أن هذه الخصائص ترتبط ايجابيا بفعالية المعلم وتؤدي إلى فروق فردية بين المعلمين، ويركز أصحاب هذا الاتجاه على تأثير متغيرات شخصية المعلم على أدوار المعلم وربطها بأهداف العملية التعليمية من جهة، وتحليل العلاقات التربوية التي تربط المعلم بكل أطراف الفعل التربوي من جهة أخرى.

فالمحيط التربوي أو البيئة المدرسية مجال حيوي يعج بكم هائل من العلاقات والتفاعلات التي تربط أطراف العملية التعليمية (فريق إداري تلاميذ المعلمين، مشرفون تربويون...الخ)، وكل طرف يتعامل أو يسلك تجاه الطرف الآخر حسب تصوراته إزاءه، وحسب منتظراته في صورة احتياجات خاصة يتوقع تلبيتها، أو بالأحرى إلى ما يمكن أن ينجزه، في خضم هذا المجال الحيوي الغني بالمؤثرات يتحرك المعلم في علاقة تواصلية على مستويين:

الأول: معرفي ظاهر يعيبه كل أطراف العملية التعليمية وهو مرتبط بغايات العملية التعليمية.

الثاني: نفس اجتماعي إنساني تظهر فيه عملية التواصل داخل الوضعية التعليمية لا تربط معلم بمتعلم فحسب، وإنما تربط بين إنسانين يعيشان الوضعية التعليمية بكل أبعاد شخصيتهما.

و في دراسة قام بها الباحث Witty (1967)[51]، حيث قام بمسح صنف فيه السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها المعلم نفسه وتلاميذه، فتبين أن توفر السمات الانفعالية العلائقية عند المعلم كالود والتعاطف هي أكثر أهمية من توفر الخصائص المعرفية لديهم ،كالمهارة في تدريس مادة معينة والتخطيط لها، وتكمن أهمية تلك الخصائص في شخصية المعلم لما لها من تأثير واضح في سلوك التلاميذ، وفي تحديد اتجاهاتهم نحو المعلمين ونحو المدرسة، وهذا ما يؤكده ترتيب السمات حسب تفضيل التلاميذ لها:

1- التعاون والاتجاهات الديمقراطية.
2- التعاطف ومراعاة الظروف الفردية
3- الصبر
4- سعة الميول والاهتمامات
5- المظهر الشخصي والمزاج المرح.
6- العدل وعدم التحيز.
7- الحس الفكاهي.
8- السلوك الثابت والمتسق.
9- الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
10- المرونة.
11- استخدام الثواب والعقاب.
12- الكفاءة العالية في تعليم موضوع معين.

ويبدو أن تفضيل المتعلمين لسمات الود والدفء والتعاطف والاهتمام والتعاون، لا يقتصر على تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط، فهناك من الدراسات التي بينت أن تلاميذ المرحلة الثانوية، بل حتى طلاب الجامعات يفضلون الأساتذة الذين يهتمون بمشاكلهم الشخصية و احتياجاتهم الأكاديمية على حد سواء، ويعتبرونهم أفضل الأساتذة وأكثرهم فعالية.

وفي هذا الاتجاه قام Ryans (1960)[52] بدراسة شاملة دامت ست سنوات، وقد شملت عينة كبيرة من المعلمين وعددهم 6179 ينتمون إلى 1787 مؤسسة تربوية، وهدفت الدراسة إلى تحديد المعايير المرتبطة بخصائص المعلم الفعّال، وقد خرجت الدراسة بنموذج لخصائص المعلم الفعّال مرتبة حسب أهميتها.

1- حيوي متحمس.

2- يهتم بالطلبة ونشاطهم.

3- يملك التحكم في ذاته.

4- يبين ويشرح بوضوح وبطريقة تطبيقية.

5- يتعرف على أخطائه ويتقبلها.

6- نزيه ومنصف و موضوعي فيما يخص معاملته مع الطلبة.

7- ودي لطيف في علاقته مع الطلبة.

8- يساعد الطلبة على حل مشكلاتهم الشخصية و المدرسية.

9- يحث على بذل المجهود ويكافئ الأعمال الجيدة.

10- يستحسن سلوكيات الآخرين في المجالات الاجتماعية.

11- بشوش و متفائل.

12- يتنبأ بالصعوبات و يحاول حلها.

13- يقدم المساعدات بسرور وعن طيب خاطر.

14- يحرص على النظام بهدوء وموضوعية.

15- يعطي توجيهات ويشرح بتراهة.

16- طريقة لينة داخل المنهاج.

17- يراعي رغبات الطلبة.

18- يقيم أعمال وانجازات الطلبة.

19- يحب المداعبة والمزاح.

20- يشجع الطلبة.

21- يعرف مجهودات الطلبة.

22- ينظم عمله في القسم

23- ينشط الطلبة ويساعدهم ماديا وتقنيا.

ونشير هنا، إلى أن هناك من الدراسات التي اهتمت بمعيار الخصائص والتي اتفقت حول أهم المتغيرات التي ترتبط بهذا معيار، ولكن اختلفت نتائجها من حيث ترتيب أهمية بعض الجوانب المرتبطة بشخصية المعلم، و يعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة البيئة التي أجريت فيها الدراسة، و التي تؤثر بدورها على احتياجات التلاميذ فتحدد بذلك الجوانب التي يبنى عليها التلاميذ تصوراتهم لشروط الفعالية وخصائص المعلم الفعال ضمن العلاقات التفاعلية الصفية وغير الصفية.

وفي هذا الصدد، يصرح كل من R. Musgrove et Ph.Fyller[53] أنه من خلال بعض الدراسات والملاحظات تبين أن السمات التي يتوسمها المتعلمون في المعلم لم تعد تلك الصفات الشخصية المزاجية العلائقية، كالحنان والدفء وحسن المعاملة، و إنما أصبح التركيز على الخصائص العقلية والمهارات المعرفية التي يتطلبها الموقف التعليمي، وفي نفس السياق قام Allen (1965) [54] بدراسة في المدارس الثانوية البريطانية حيث بين أن التلاميذ يفضلون المهارات والأداء البيداغوجي، وهذا ما أكده الباحث الأمريكي Wright (1962) [55] في دراسة اهتمت بنفس المرحلة التعليمية،حيث تبين أن تمثل خصائص المعلم الفعال في التعليم الثانوي من طرف التلاميذ لا يشمل سوى الجوانب المرتبطة بأداء الأنشطة التعليمية وإنجاز المهام، فهم يفضلون المعلم لذكائه ومعارفه ولا تظهر أبدا في تمثيلاتهم صورة المعلم كشخص.

ولقد جمع R.Cottel عن طريق الاستفتاء عدة قوائم لخصائص المعلم الناجح لعينة 208 فردا من المعلمين والموجهين ومدراء المدارس وتوصل إلى ترتيب 22 فئة من الخصائص وهي: [56]

1- العزيمة.
2- المشاركة الوجدانية.
3- الذكاء
4- اتساع الأفق.
5- الإحساس بالمفارقات.
6- الثقافة العامة.
7- النظام.
8- الصداقة .
9- معرفة المادة العلمية.
10- التحمس والطموح .
11- الميول الخارجية.
12- المعرفة بالعلوم النفسية والتربوية.
13- الصحة الجسمية.
14- المظهر و الصوت.
15- طريقة العمل في الفصل.
16- اليقظة الذهنية.
17- المثابرة والعمل المستمر.
18- الطبع الجيد.
19- ضبط النفس.
20- الشجاعة.
21- المحافظة .
22- احترام التقاليد.

كما حدد Hollings Warten et Sockett (1994) ملامح المعلم الفعال حسب المشرفين التربويين وأعضاء هيئة التدريس في ثمان ملامح هي: [57]

1- باحث.

2- يحب التساؤل و يسعى إلى معرفة الإجابة.

3- معلم / متعلم في نفس الوقت.

4- منفذ مبدع.

5- يراجع قراراته و أعماله في ضوء تغذية راجعة سليمة.

6- الغيرية.

7- لديه روح الفريق.

8- الإيمان بالعدالة و احترام (ذكور / إناث- أبيض/ ملون- فقير /غني).

ومع أنه لا أحد يمكن أن ينفي ما لهذه السمات الشخصية من آثار حقيقية في توجيه السلوك التدريسي، إلا أنه لا يمكن اتخاذها أساسا للحكم على فعالية المعلم، حيث أن التقويم عادة ما يكون مبنيا على أساس المتغيرات السابقة و كذلك عدم توفر معايير الصدق و الثبات اللازمة في أدوات الدراسات السابقة، و أيضا ينتقد كل من Heath et Neilson [58] بحوث تقويم فعالية المعلم وفق معيار الخصائص، ففي دراسة تحليلية لبعض البحوث في خصائص المعلمين، أكدا أنه بالرغم من وجود دراسات عن علاقة الارتباط بين مستويات تحصيل التلاميذ، إلا أنه لا توجد دلالة تربوية لهذه العلاقة، و يعزى ذلك لغياب البحوث التحليلية الشاملة و المفصلة لتحديد خصائص المعلم الفعال، و لعله كان من دواعي توجيه الاهتمام للاعتماد على معايير أخرى لقياس الفعالية التربوية للمعلم، كتلك التي تعتمد تحليل الأداء و أدوار المعلم الصفية و غير الصفية و تحليل التفاعل اللفظي و غير اللفظي داخل الصف.

3- معيار العمليات: و يعرف أيضا بمعيار العمليات و التفاعل، و الحكم على الفعالية التربوية للمعلم، يتم في ضوء ما يفعله هذا الأخير و ما يفعله التلاميذ، بمعنى أن معيار العمليات يتلخص في دراسة الأنماط السلوكية في عملية التفاعل بين المعلم و التلاميذ داخل الصف، فكلما كان التفاعل القائم بين الطرفين نشيط دل ذلك على كفاية الأداء و مستوى الفعالية، و غالبا ما يستخدم أسلوب الملاحظة في قياس التفاعل في ضوء ما يحدث داخل الفصل.

و نشير في هذا الصدد إلى الوصف الذي أعطاه B.O SMITH [59] لإجراءات العملية التعليمية التعلمية ملخصا إياها في جملة الأفعال التي يوجهها المعلم للتلاميذ، و تتأثر هذه الأفعال بالسلوك الذي يستجيب به التلاميذ نحوها، و نستنتج من وصف Smith للعملية التعليمية التعلمية بأن نتاجات التعلم المرتبطة بسلوكات المعلمين ما هي في الحقيقة إلا نتيجة لتفاعل ثلاثة متغيرات و هي:

1- أفعال المعلم اللفظية و غير اللفظية.

2- سلوك التلاميذ الملاحظ و غير الملاحظ.

3- الذي يتطلب من المعلم أن يقوم بأفعال جديدة و هكذا.

أما الباحثة الأمريكية M. Houghs [60] فتعرف العملية التعليمية على أنها:" التفاعل بين المعلم و المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نظام معقد من التواصل " في تجربة قامت بها الباحثة في صف دراسي فيه 30 تلميذا رصدت 435 زوج من التفاعلات موزعة على المستويات التالية؛

- المعلم يعمل التلميذ يستجيب.
- التلميذ فاعل و المعلم يستجيب.
- التلاميذ يستجيبون لبعضهم البعض.
- المعلم يستجيب لتفاعل التلاميذ.
- المعلم يتجاهل عمل التلاميذ.
- التلاميذ يتجاهلون عمل المعلم.

و يمكن القول أنه منذ مطلع 1960 اتجه اهتمام مؤسسات إعداد و تكوين المعلمين إلى تقويم المعلمين و إعدادهم على أساس الكفاءات التدريسية، مما فتح الباب على مصراعيه أمام البحوث التربوية التي اهتمت بوصف و تحديد سلوكات المعلم بدقة و موضوعية، من خلال تحليل أدوار المعلم الصفية و أنماط التفاعل التي تسود الصف، و يمكن تصنيف هذه البحوث حسب أهدافها إلى قسمين أساسيين:[61]

- بحوث و دراسات ركزت على استخدام أسلوب التحليل الصفي و نذكر من بينها دراسة S.Niders (1969) و دراسة Flanders Amidon (1969) و دراسة Shiconsky (1972) ، و تشير نتائج هذه الدراسات إلى تأثير سلوك المعلم على تلاميذه، و تتفق كلها حول تأثير السلوك المباشر للمعلم (قبول مشاعر التلاميذ، المدح أو التشجيع، قبول أفكار التلاميذ و استعمالها، الأسئلة الصفية...الخ) في نمو شخصية المتعلّم و تحصيله، و تعتبر أنماط تساعد على التفاعل الصفي الجيد.

- بحوث و دراسات اهتمت بأنماط التفاعل الصفي و علاقتها بالتحصيل الدراسي أو الناتج التعليمي للتلاميذ، و نذكر من بينها دراسة Nelson (1966) و دراسة Schantz (1968) و دراسة Rosenshine –Frust (1971) و دراسة SOAR (1974)، و تشير نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين السلوكيات الملاحظة عند المعلم و الناتج التعليمي للتلاميذ، حتى أن Rosenshine يصف هذا الارتباط بين أنماط التفاعل و مستويات التعلم للتلاميذ باستخدام مصطلح« Process –Product » .

بينما يرى Bru. M (2006) [62] أن تحديد معايير الفعالية التربوية مر بعدة تطورات من ربط الفعالية التربوية بالخصائص الشخصية للمعلم إلى البحث فيما يجري في الفصل الدراسي من تفاعلات التركيز على العملية التعليمية التعلمية ثم البحث في نتائج التعلم، و محاولة إيجاد حجم الدور الذي يلعبه المعلم في تحقيق تلك النتائج، و يضيف Medley (1990) ثلاثة معايير رئيسية لتقويم فعالية المعلم و هي[63]:

1- معيار مخرجات التعلم: و يعتمد على تقدير فعالية المعلم بناءا على معيار الإنتاجية« Production » ، و يرى في تعلم التلاميذ مؤشرا صادقا لأداء المعلمين و دليلا على فعاليتهم. و يرى Medley أن هذا الاتجاه يعتمد في تقديره لفعالية المعلم على تقارير تجميعية للنتائج التي يعطيها المعلم لتلاميذه من المعلومات و المعارف و القدرات والنواحي الشخصية الأخرى التي من المفترض للطلبة استيعابها نتيجة لعملية التدريس، و يكون ذلك بإجراء اختبار قبلي في بداية العام و بعدي في نهاية الفصل أو العام الدراسي لمعرفة الفرق، و يتفق في هذا الاتجاه مع ما قدمه Mc niel et Popham (1973) [64] من مؤشرات في قياس الناتج التعليمي التي تعتمد على الإجراءات الآتية:

- **خطط التعاقد المعتمدة على كسب التلاميذ** "Contract plans": حيث يتم الاتفاق بين المعلم و المؤسسة التعليمية على مجموعة من الأهداف تختار بعناية، و يتحدد في ضوء هذه الأهداف محكات نجاح المعلم، و التي تعتمد على مدى إحراز التلاميذ لنواتج التعلم المرغوبة و ليس في ضوء الإجراءات المستخدمة.

- **اختبارات الأداء**: حيث يعطى لمجموعة من المعلمين هدف أو عدة أهداف (معرفية – وجدانية- حسو حركية) و عينة من المقاييس المعتمدة لتطبيقها على التلاميذ (قبل و بعد) عملية التدريس لفترة زمنية يتفق عليها، و يترك للمعلمين الحرية في اختيار الطرق و الأساليب التدريسية، ثم يجرى للتلاميذ اختبار بعدي من قبل معلم آخر، و تصبح دلالة الفروق بين الاختبارين محكا لفعالية المعلم.

و على الرغم من أن هذا الاتجاه يمتاز بالقدرة على حصر النتائج بطريقة دقيقة، إلا أنه لا يخلو من بعض العيوب يمكن إجمالها فيما يلي:

1- إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة و ترتبط بعوامل كثيرة، لا يكون لمدرس واحد فيها إلا قدر محدود من التأثير، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصل الجوانب الأخرى في قياس تقدم التلاميذ المتعلقة بالتدريس و الأمور التي لا يكون التدريس سببا فيها.

2- إن مقاصد نمو التلاميذ في المدرسة تتعد الاهتمام بجانب واحد فقط، هو تحصيل المعلومات، و من الخطورة أن تقتصر نظرتنا إلى فعالية المعلم على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية.

3- و من ناحية أخرى سنفترض جدلا أن تقويم المدرس يتم على أساس تحصيل التلاميذ للمعلومات، فإن العيوب الموجودة في الاختبارات التحصيلية، في الدرجة الأولى، من حيث الصدق و الثبات و الموضوعية تجعلنا نتحفظ على النتائج التي يمكن أن يصل إليها التلاميذ، و من ثم الحكم على فعالية المعلم على أساس تحصيل تلاميذه.

4- الأساليب التي يتم بها توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية هي في الأغلب الأعم عشوائية، فمن الممكن أن يتجمع التلاميذ الممتازون في فصل واحد و التلاميذ الضعاف في فصل آخر، و هنا يكون الحكم على المعلم على أساس تحصيل تلاميذه حكما جائرا.

5- إن الطابع الجماعي لعملية التدريس يضيف معوقا آخر يزيد في تعقيدها، و يمنعها أمام الدراسة التحليلية و الموضوعية، فعلى الرغم من اختلاف التلاميذ في اتجاهاتهم و إمكانياتهم فإن العملية التعليمية توجه إليهم

كجماعة تشكل وحدة تبدو كما لو أنها كانت متجانسة، إن المعلم لابد و أن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين تلميذا في نفس الوقت، و الذين يتألف منهم الفصل دون أن يكون بإمكانه مع ذلك إرضاؤهم جميعا، لذا فإنه غالبا ما تتجاوزه الأحداث و يقف موقف العاجز، ذلك لأن طبيعة عمله تقتضي منه إنجاز عدد معين من الساعات، في حين أن ذلك العمل لا ينتهي أبدا و لا يصل درجة الاكتمال على الرغم من مجهوداته الجبارة، و السبب على ما يبدو يكمن في حتمية الرسوب و النخبوية مما ينقص من قيمة نتائجه. [65]

2- معيار السلوك المعلم: و يتمثل موضوع تقويم فعالية المعلم حسب هذا المعيار في السلوك الظاهري للمعلم و ملاحظة المهارات التدريسية للمعلم داخل الفصل، و يعتبر من الاتجاهات السائدة في الأنظمة التربوية الحديثة، و بصفة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث الاهتمام بتقويم المعلمين و إعدادهم مبني على أساس الكفاءات، حيث تستخدم التقارير المجمعة عن كيفية أداء المعلم لمهامه أكثر من التركيز على نتائج العملية التعليمية، مما يمكن المعلم من تحقيق العديد من الفوائد نذكر من أهمها:

- أن التقويم يجرى كعملية تشخيصية، فإذا كان تقويم المعلم منخفضا فإن النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله.
- أن نشاطات التقويم منظمة بأسلوب زمني دقيق و ملائم لتقويم أداء المعلم.
- يستفيد نموذج تقويم المعلم على أساس الكفاءات من أساس فلسفي، يرتكز على اعتبار أن عملية التعلم يجب أن تكون مع معظم الأعمار و الموضوعات الدراسية، و تستند على مفاهيم التجريب و التعزيز و التغذية الراجعة كأساس لتطوير التعلم، كما أنها تركز على أساس التقويم الذاتي و تفريد المواقف التعليمية.

و لقد مر هذا الاتجاه بمرحلتين من التطور في محاولة لقياس فعالية المعلمين:

أ- نظام التقدير المتدرج للسمات الشخصية: و يعتبر أكثر الأساليب الرسمية استخداما، و ذلك منذ بداية القرن العشرين، و يقوم على ترتيب السمات الشخصية للمعلم في قائمة كالمظهر العام و النضج والاتزان الانفعالي و غيرها من الأمور، و جعل المقوم (الموجه، المشرف) يقدر مدى توافرها من خلال سلم تقدير متدرج يتراوح عادة بين 1-5 درجات .

و يجب أن نشير، أنّ الباحثين في هذا المجال قد اعتمدوا نظرية السمات كإطار رجعي و مفاهيمي في بناء المقاييس في تقدير الفعالية بناءا على الخصائص الشخصية، فنظرية السمات تؤكد على وجود سمات فريدة تميز الفرد عن غيره، و تشير إلى وجود سمات عامة مشتركة بين الناس تتسم بالثبات النسبي و الاستقرار النسبي، و يمكن من خلالها مقارنة الأفراد و التنبؤ بسلوكهم مستقبلا في المواقف المشابهة.

و السمات أو الخصائص حسب هذا الاتجاه هي تكوينات فرضية أو استنتاجات عقلية مشتقة من السلوك، فالخصائص لا تلاحظ، و إنما الذي يمكن ملاحظته مباشرة وقياسه هو السلوك الظاهر أو الأداء الذي يتميز بخصائص الفيزياء و الملموسية، و سواء كان هذا الأداء لغويا أو حركيا أو تعبيريا انفعاليا يعتبر مؤشرا لتوافر السمة لدى الفرد.

و قد ظهرت قوائم كثيرة تحدد شخصية المعلم الناجح أو المثالي أو المؤثر و الفعال، فقد قام David (1966)[66] بدراسة تهدف إلى بناء مقياس خاص بالسمات الشخصية لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، و قد وجد أن المعلمين المتميزين يوصفون بالعطف التفاهم و الحب، و يتميزون أيضا بالقدرة على تحمل المسؤولية و منظمون في أعمالهم، كما يتصفون بالطموح العالي و الخيال الواسع و الحماس البعيد عن اليأس.

و قد عرض Page (1971) قائمة شاملة لخصائص المدرس الفعال، و التي ترتبط بأهم أدواره في عملية التدريس.[67]

- روح المدرس.
- مسؤولية المدرس.
- عادات المدرس.
- المؤهلات الأدبية.
- الرؤى الصحيحة للتربية.
- الأساليب الصحيحة في التدريس.
- التسميع.
- استثارة الميل و الاهتمام.
- الإدارة المدرسية.
- تكوين العلاقة مع الأولياء.
- رعاية المدرس لصحته.
- علاقة المدرس بمهنته.
- مكافآت التدريس.

و قد أورد Richey. R (1976) عن بيان جمعية المعلمين بمقاطعة هارفرد بالولايات المتحدة الأمريكية قائمة تتضمن مجموعة من خصائص المعلم الفعال و هي: [68]

أ- سمات شخصية: و يتميز المعلم الفعال بالخصائص التالية:

- يظهر حيوية بدنية كافية.
- منتظم في حضوره.
- يتسم بتحكم انفعالي مناسب.
- جدير بالثقة و حي الضمير.
- لبق الحديث.
- دقيق في توقيتاته.
- جيد الصقل .
- يتسم بالمرح.
- ينجز مسؤوليته دون دوام الإشراف.
- يضع أحكاما عملية تتفق مع الاتجاه العام.

- متعاون و يعمل جيدا مع الفريق. - واثق من نفسه.
- موضوعي في تقويم ذاته. - قادر على مواجهة الآخرين باحترام متبادل.

ب- مواصفات تنفيذية: و من أهم المواصفات التي يتسم بها المعلم الفعال هي:

- يكمل واجبا ضروريا للعمل دون إبطاء و بدقة.
- يرتب المواد للحصول عليها عند الحاجة إليها.
- يقيم المواد و يحتفظ بتلك القابلة للاستخدام.
- ينظم الأعمال الروتينية في الفصل حيث يشرك التلاميذ في المسؤولية.
- يخلق جوا يساعد على التعلم و يمنع السلوك غير الاجتماعي.
- يدرك كل تلميذ على أنه فرد، و يراعي الفروق الفردية في نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسي.
- يحمل المسؤولية على عاتقه لمقاييس الانضباط ما لم تدخل عوامل غير عادية.
- يجعل سلطته مقبولة و مفهوم على أساس الرحمة.
- ينقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه.
- يفحص التعيينات.
- يحافظ على فصله منظما أثناء عملية التعليم.
- لديه رغبة في الاستعانة بالمهنيين داخل نظام المدرسة.
- حازم في التحكم في فصله.

ج- خصائص ترتبط بالتدريس: و تشمل خصائص المعلم الفعال في التدريس فيما يلي:

- يختار وينظم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف.
- متوافق مع المقرر الذي يقوم بتدريسه.
- لديه وحدة معدة بذكاء و خطط للدروس اليومية.
- على وعي بأهمية الدافعية.
- يستخدم خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى و إعطائه معنى.
- يجعل التلاميذ يتقبلون الغايات الفردية و الجماعية.
- يستخدم تقنيات (تكنيكات) متنوعة لبلوغ الغايات المنشودة.
- يخلق الاستعداد للتعلم.

- يستخدم استجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه.
- يقبل مسؤوليته في تحسين اتجاهات و عادات العمل و المهارات.
- يستخدم اللغة بقواعدها الصحيحة و بدقة.
- جيد النطق و التعبير.
- يقيم العمل بانتظام و يعيد التدريس عند الحاجة.
- يظهر قدرة على التخيل في تطويع المواد للاستخدام داخل الفصل.
- يعرض المواد التعليمية بطريقة رغبة التلاميذ في التعلم.
- يستطيع تقديم الأفكار بطريقة واضحة و مقنعة.

د- المسؤولية المهنية: و تبدو ملامح هذه المسؤولية في إنجاز المهام التالية:

- يبنى علاقته مع التلاميذ من الناحية المهنية.
- يظهر أخلاقيات منسقة مع أخلاقيات المهنة.
- فخورا لكونه معلم.
- يؤيد المنظمات المهنية.
- يأخذ المسؤولية الشخصية للنمو الفردي و المهني.
- يسهم في تقديم التربية بالعمل على تحسين المدرسة.
- يعمل على اجتذاب الآخرين للمهنة.
- يخلص للعاملين معه من رؤساء و مستخدمين آخرين بالمدرسة.
- يحترم قرارات المجموعة.
- يحترم تعليمات المهنة و ينفذها.
- يستطيع أن يشرح وجهة نظره التربوية بوضوح و إقناع.
- يبقى على الاحترام المتبادل بينه و بين الآخرين من الزملاء و التلاميذ.
- يستخدم الملاحظة و البحث، و يدرس بتمعن عن المجتمع بقدر استطاعته.

هـ- الناحية الأكاديمية: و يتميز المعلم الفعال من الناحية الأكاديمية بأنه:

- متمكن من المجال الذي اختاره للتخصص.
- يحتفظ بنشاط مستمر للتعلم والفهم.

- يعرف سيكولوجية التعلم وعلى وعي بالاتجاهات الجديدة في المجال.
- يقوم بعملية مسح للدوريات التربوية الحديثة، ويقرأ معلومات متصلة بعمله.

و- العلاقات بالمجتمع المحلي: ويتصف المعلم الفعال في علاقاته بأنه:

- على علم بالمشكلات المحلية.
- يفهم نقاط القوة والمشكلات المحلية بالمدرسة.
- يتحدث ويسلك في جميع اللقاءات بالمجتمع ليؤيد التفهم العام والاحترام للبرنامج التربوي.

وقد ترجم وقنن طلعت منصور و فيولا البيلاوي (1988) [69] قائمة التقدير لأداء المعلمين على البيئة المصرية التي قام بتصميمها Cosgrove.Dom (1959) مقياس "التقدير الشخصي لأداء المعلمين" واعتبره طريقة جديدة لتقويم فعالية الأداء التعليمي للمعلمين بالمدارس الثانوية، و بالكليات الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تزويد المعلمين والباحثين المسؤولين عن التقويم والتوجيه للمعلمين في جمهورية مصر العربية بالمعلومات الأساسية عن الجوانب الشخصية المرتبطة بمهارات المعلمين وكفاءاتهم كما يدركها الطلاب، وقد استخدم في تقدير أداء المعلمين مقياس متدرج من أربع مستويات: دائما ، كثيرا، أحيانا، نادرا، وتشير الدرجة العليا في المقياس إلى التقديرات الإيجابية لفعالية المعلم وكفاءته في أدائه لدوره المهني.

وتتكون القائمة من 40 أداء للمعلم موزعين على المجالات التالية:

أ- المعرفة / تنظيم المادة الدراسية.

ب-كفاءة العلاقات مع الطلاب في الصف.

ت-كفاءة التخطيط والإجراءات الصفية.

ث-الحماس في العمل مع الطلاب.

وفي دراسة قام بها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوية (1995)بعنوان "تقويم معلم الصف الرابع بالتعليم الأساسي دراسة ميدانية بمحافظتي الغربية والمنيا" حيث هدفت الدراسة إلى تحديد بعض العوامل الشخصية المؤثرة في أداء المعلم بالارتكاز على الأبعاد التالية: [70]

أ- مدى فهم المعلم للتخصص الأكاديمي.

ب-مدى وضوح أفكاره و طلاقته في التعبير عنها.

ت-مدى قدرته على المواءمة بين نقل الأفكار والمستوى الفعلي للتلاميذ.

ث-مدى معرفته بمبادئ النمو والتعلم والدافعية.

وقد خرجت الدراسة بتصميم أداة لتقويم المعلم واشتملت على 53 أداء للمعلم موزعة على أربعة محاور وهي:

أولا: السمات الشخصية: وتتضمن الأفكار الفرعية الآتية:

أ- **الاتزان الانفعالي:**

1. لا يبدو عليه الاضطرابات والتسرع.
2. لا يتصف بالحساسية تجاه أسئلة التلاميذ.
3. لا يتصف بالحساسية في إبداء آرائهم.
4. يتصف بالقدرة على ضبط النفس.
5. نبرات صوته متنوعة وواضحة.
6. تعبيراته وتعليقاته لا تؤدي إلى توتر وقلق التلاميذ.
7. لا توجد لديه لزمات حركية.
8. لا توجد لديه لزمات لفظية.

ب- الاجتماعية:

1. يلتزم بقواعد السلوك وآداب المهنة.
2. يظهر ودا وتعاطفا مع التلاميذ .
3. يستحوذ على انتباه التلاميذ عند تحدثه.
4. يشجع التلاميذ على احترام وجهة النظر الأخرى.
5. يشير إلى نقاط القوة في تلاميذه.

ج- القيادة:

1. تبدو عليه الثقة بالنفس.
2. يتسم بالقدرة على الإقناع.
3. يفنّد الآراء الخاطئة دون إحراج أصحابها.
4. يدعم وجهات النظر الصائبة بتلاميذه.
5. يحافظ على النظام ويضبط سلوك تلاميذه.
6. يهتم بما يعرضه التلاميذ من مشكلات.
7. يتسم بدقه أحكامه على تلاميذه.
8. لا يفرق بين تلاميذه في المعاملة.

ثانيا: المسؤولية المهنية

1. يحترم قواعد وتعليمات مهنة التدريس.
2. يهيئ مناخ حجرة الدراسة كي يساعد على التعليم.
3. يراعي الفروق بين مستويات التلاميذ عند عرض أفكاره.
4. لديه قدرة على ضبط الفصل.

ثالثا: مهارات التفاعل مع التلاميذ

1. يهتم بسماع الأفكار المختلفة من تلاميذه.
2. يخلق جوا من التنافس داخل حجرة الدراسة.
3. يوزع إنتاجه على جميع التلاميذ.

رابعا: كفاءات التدريس

1. يحدد أهداف الدرس إجرائيا.
2. ينوع الأهداف التعليمية معرفية ، انفعالية، مهارية.
3. يبدأ تحضير الدرس بمقدمة تثير اهتمام التلاميذ.
4. يعرض مادة علمية سليمة.
5. يعرض الموضوع بطريقة تتناسب مع مستوى التلاميذ.
6. يعتمد على خبرات التلاميذ لإثراء عملية التعليم.
7. يثير دافعية التلاميذ نحو التعلم بصفة مستمرة.
8. يعتمد في تدريسه على طريقة الإلقاء.
9. يعتمد في تدريسه على طريقة المناقشة.
10. يستخدم وسيلة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس.
11. التمهيد لاستخدام الوسيلة.
12. التوجيه المناسب لاستخدام الوسيلة.
13. مراعاة شروط استخدام الوسيلة.
14. يهتم بتوجيه أسئلة إلى التلاميذ قبل الدرس.
15. يهتم بتوجيه أسئلة إلى التلاميذ أثناء الدرس.

16. يهتم بتوجيه أسئلة إلى التلاميذ بعد الدرس.

17. يستخدم في تدريسه الأسئلة الشفوية.

18. يستخدم في تدريسه الأسئلة التحريرية.

19. يوجه أسئلة لمستويات عقلية مختلفة.

20. يوجه الأسئلة إلى العديد من التلاميذ.

21. يدعم الاستجابات الصائبة عند تلاميذه.

22. يبرز الاتجاهات الايجابية و يلغي الاتجاهات السلبية المرتبطة بالدرس.

23. يشخص نقاط القوة والضعف في عملية التعلم لدى تلاميذه.

24. يعالج نقاط الضعف.

25. يشجع التلاميذ على المشاركة بأفكارهم ويعلق عليها.

26. يشيع جوا من الألفة أثناء شرح الدرس.

كما صمم المركز أداة ثانية سنة 2000 لتقويم المعلم وتضمنت ما يلي: [71]

أ- بعض البيانات الأولية.

ب-تعليمات عامة للقائمين بتقويم أداء المعلم.

ج-بعض البيانات الشخصية للمعلم.

د- عناصر التقويم لأداء المعلم، وتتضمن بعض المجالات التي تتعلق بكل من:

- الأداء المهني.

- الانتظام في الحضور والانصراف.

- الميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

- علاقة المعلم بأطراف العملية التعليمية (الطلاب –الزملاء – هيئة الإدارة المدرسية- التوجيه الفني والإشراف- أولياء الأمور).

وقد صممت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية استمارة لتقييم المعلم المثالي 2000. وقد حددت فيها القائمين بهذا التقييم في لجنة مشكلة من ثمان أعضاء هم: مدير المدرسة رئيسا ناظر المدرسة وكيل المدرسة، الموجه الأول ومدير المرحلة، وعضوين من مجلس الآباء وأخيرا رئيس اتحاد الطلبة.

واستخدم في عملية تقدير خصائص المعلم المثالي مقياس وصفي متدرج (ممتاز – جيد- متوسط)، وقد تضمنت استمارة التقييم خمسة مجالات هي[72]:

أولا: السمات الشخصية

1- حسن الخلق و طيب السمعة.

2- حسن المظهر.

3- قوة الشخصية والاتزان النفسي و الانفعالي، و الاعتزاز بالكرامة و الثقة بالنفس.

4- الانضباط في العمل والالتزام بمواعيد الحضور والانصراف، وتأدية الواجبات على أكمل وجه.

5- معاملة التلاميذ بالحب والتقدير.

6- إعطاء القدوة والمثل الأعلى للطلاب في السلوك والعمل.

7- الثقافة وسعة الإطلاع، والحرص على تزوده و تزويد الطلاب بكل جديد في مجال التخصص.

8- تقبل النقد والتوجيه بصدر رحب؛ سعيا إلى ما هو أفضل.

ثانيا: مجال العمل

1- دور إيجابي في محاربة الدروس الخصوصية، والاشتراك الفعال في مجموعات التقوية المدرسية وتوعية الطلاب بأهمية هذه المجموعات.

2- عدم استخدام العنف والضرب أو الألفاظ النابية كوسيلة للعقاب.

3- الابتكار والابداع في مجال عمله، والقدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم، وتدريب الطلاب على الاستفادة منها.

4- القدرة على توظيف الكتاب المدرسي المقرر.

5- فهم المنهاج المدرسي وأهدافه وطرق تناوله.

6- العناية بتحضير إعداد الدروس ودفاتر المكتب والسجلات.

7- الاهتمام بتنمية مهارة الفهم والاستيعاب والبحث عن المعلومة لدى التلاميذ، بدلا من الحفظ والتلقين.

8- إجادة أساليب تقييم الطلاب ومراعاة العدالة في درجات أعمال السنة.

9- الاهتمام بالأنشطة المدرسية خلال العام الدراسي والعطلة الصيفية.

10- المشاركة في البرامج التدريبية مع تقديم أبحاث ومقترحات تساهم في رفع المستوى العلمي للتلاميذ.

11- المشاركة في الندوات والمناظرات والاجتماعات الخاصة بالمادة.

ثالثا: علاقته بإدارة المدرسة وزملائه

1- التعاون مع إدارة المدرسة، والمشاركة في الإشراف وحفظ النظام أثناء اليوم الدراسي.

2- المساهمة في حل ما يطرأ من مشكلات داخل المدرسة سواء من الزملاء أو من أولياء الأمور.

3- الإلمام باللوائح والقوانين والقرارات والنشرات المنظمة للعمل وسرعة الاستجابة لتنفيذها.

4- التعاون مع الزملاء في حسن إدارة العمل بعيدا عن المشاحنات والصراعات التي تعوق العمل.

5- القدرة على خلق صف ثان خاص بتنمية قدرات المدرسين الجدد، و إرشادهم وتدريبهم وعرض التجارب الناجحة أمامهم.

6- التعاون مع أعضاء التوجيه الفني للمادة والالتزام بتوجيهاتهم.

رابعا: علاقته بتلاميذه:

1- توعية الطلاب وتطهير عقولهم من أي فكر متطرف أو سلوك منحرف يتعارض مع مصالح الوطن وتعاليم الدين الحنيف.

2- توعية التلاميذ وحمايتهم من الوقوع أسرى للعادات السيئة وتبصيرهم بمضارها.

3- تشجيع الطلاب في التعبير عن آرائهم بجدية، واحترام الرأي و الرأي الآخر لتوفير الجو الديمقراطي في المدرسة.

4- مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، ورعاية الطلاب المتفوقين و الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.

5- تعميق الشعور لدى الطلاب بالانتماء والولاء للوطن.

6- غرس الوعي البيئي والصحي في نفوس الطلاب، والاهتمام بالبيئة المحيطة وحمايتها من التلوث، والحرص على نظافة وتجميل المدرسة داخل الفصول وخارجها، والعمل على تحقيق شعار مدرسة جميلة ونظيفة متطورة.

7- توعية الطلاب بقيمة الوقت، واستغلال أوقات الفراغ الاستغلال الأمثل في كل ما هو مفيد ومثمر للفرد والمجتمع.

8- توفير الاطمئنان للتلاميذ والشعور بالأمان والبعد عن القلق والانفعال النفسي.

9- التفاعل بينه وبين الطلاب من خلال المشاركة في جماعات النشاط المختلفة، وإحداث التغيير المطلوب في سلوكهم في إطار أهداف العملية التعليمية.

خامسا: علاقته بمجالس الآباء والمجتمع المحيط:

1- التعاون مع مجالس الآباء وتعزيز دورها في إثراء العملية التعليمية.

2- تفعيل دور الأسرة في معاونة المدرسة على أداء رسالتها والمشاركة في اللقاءات الدورية بين الآباء والمعلمين.

3- دعم المشاركة المجتمعية في الاهتمام بخدمة المدرسة.

4- المساهمة في العمل التطوعي داخل وخارج المدرسة، كأن يشارك في مشروع محو الأمية تطوعا وبفاعلية.

وفي دراسة قام بها الأزرق (2000)[73] حول خصائص المعلم الفعال، حيث قام بمسح لأهم الدراسات في هذا المجال، واستنتج الباحث أن معظم الدراسات قد كشفت عن مجموعة متعددة من الخصائص الشخصية التي تميز المعلم الكفء وترتبط بفعالية التدريس، وقد تعددت تلك الخصائص وتنوعت مجالاتها، ويرجع ذلك إلى تعقد عملية التدريس وتداخلها وتعدد جوانب الفاعلية لدى المعلم، وقد استخلص قائمة بالخصائص الشخصية لدى المعلم ذات العلاقة بفعاليته كما أكدتها أغلب الدراسات، وقد أجملها الباحث في خمس محاور أو مجالات أساسية تستغرق جميع الخصائص الفرعية الأساسية .

1- خصائص شخصية تتصل بمجال القدرات العقلية والاستعدادات المعرفية:

الذكاء، الذهن المتيقظ، الخيال الواسع، اتساع الأفق، التمكن من فهم المادة العلمية المعرفة بالعلوم التربوية والنفسية، اتساع الثقافة العامة، الطلاقة، المعرفة السيكولوجية وتوجيه المتعلم ، الاحتفاظ بنشاط للتعلم والفهم.

2- خصائص تتصل بالمجال الوجداني والعاطفي للمعلم:

الاتزان الانفعالي، العطف والحب، الدفء، المرح، الرضا، الثقة بالنفس، انخفاض الهستيريا، الشجاعة، قلة المخاوف، المشاركة الوجدانية.

3- خصائص شخصية تتصل بالمجال الاجتماعي والعلاقات الإنسانية:

تحمل المسؤولية ، احترام التقاليد الاجتماعية، الميل الاجتماعي، الحساسية للرأي العام الاجتماعي، احترام قرارات الجماعة، نوع القيادة، إقامة علاقات الاحترام المتبادل بين المعلمين والآخرين، التعاون والعمل مع الفريق، فهم المشكلات المحلية للبيئة المدرسية.

4- خصائص شخصية تتصل بالمجال الدافعي في سلوك المعلم:

الطموح، الحماس، المثابرة، العزيمة، الدافعية، النشاط والعمل بجدية، إنجاز المسؤوليات دون دوام حضور الأطراف.

5- خصائص شخصية تتصل بالجوانب الجسمية والمظهر العام:

الصحة الجسمية للمعلم، المظهر العام، الصوت وتنويع نبراته، الحيوية والطاقة البدنية.

وبناء على الإطار النظري و المفاهيمي الذي يحدد مفهوم الشخصية وخصائصها العامة، وبناءا على ما تقدم في الدراسات السابقة الذكر التي اهتمت بخصائص شخصية المعلم الفعال على وجه الخصوص، فإن الباحث ارتأى أن يحدد منظومة الخصائص الشخصية للمعلم الفعال و يقسمها على قسمين أساسيين:

- **قسم الخصائص العقلية والمعرفية:**

ويتمحور أساسا على مفهوم الذكاء العام؛ وقد تبنى الباحث تعريفا للذكاء مفاده أن الذكاء منظومة من القدرات – الخصائص– التي تتصل بالنشاط العقلي للفرد– المعلم– الثابتة نسبيا، والتي تمكنه من حل المشكلات وإدراك العلاقات والاستدلال كما تقيسه أحد الاختبارات، ويتحدد بالدرجة المتحصل عليها على بنوده.

ويرجع الباحث اختيار متغير الذكاء في هذه المنظومة إلى الاعتقاد السائد بين المختصين في مجال التعليم و المشتغلين بالتعليم عموما، إلى أن ذكاء المعلم ويقظته العقلية يرتبط ارتباطا وثيقا بنجاحه في مهنته.

- قسم الخصائص الوجدانية الاجتماعية:

وبناءا على النتائج في مجال الخصائص الوجدانية والاجتماعية في علاقتها بجانب أو أكثر من جوانب كفاءات المعلم أو فعالية التدريس، حدد الباحث مجموعة من المتغيرات المتصلة بهذا المجال بهدف دراستها والكشف عن علاقتها بالكفاءات المهنية للمعلم وهي:

1– تقدير الذات: وتمكن أهمية اختيار الباحث لمتغير تقدير الذات في هذه الدراسة، في أن الأفراد ذوي المستوى العالي في تقدير ذواتهم أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحذوهم الثقة في أنفسهم وفي الآخرين، وهم بذلك يختلفون عن نظرائهم ممن يقل تقدير الذات لديهم كما يؤكد Silverman (1979)، وفي المجال المدرسي يشير Tonelson (1981) إلى أن فهم المعلم لذاته يؤثر على سلوكه ورضاه عن العمل، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقات ارتباط دالة بين فهم المعلم لذاته وتقديرها عاليا وبين الزيادة في مستوى تحصيل تلاميذه، كما أن فهم الذات يساعد على نمو مهارات التدريس لدى المعلم، ويحقق النمو الوجداني والعقلي للتلاميذ.

وتشير دراسة أحمد عثمان صالح (1988) إلى أن فهم المعلم لذاته يمثل أهمية كبرى للعملية التعليمية، وقد أصبح يعد معيارا لمدى فعالية المعلم وكفاءته.

2– الدافعية للإنجاز: إن دافعية الإنجاز تمثل أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها إلى حد كبير نجاح الفرد في مهنته أو دراسته، فهي عامل مؤثر في رفع كفاءة الفرد وإنتاجيته، ففي المجال التربوي أوضحت دراسة سيد نافع (1991)[74] أن الطلبة المعلمين المرتفعين في كل من دافعية الإنجاز وتقدير الذات مرتفعون أيضا في أداء اهم التدريسية وأشارت دراسة يوسف عبد الفتاح (1991) إلى أن دافعية الإنجاز لها علاقة ارتباط إيجابية ببعض سمات شخصية المعلمين الذين تلقوا تعليما جامعيا.

ولقياس هذا المتغير اعتمد باحث على مقياس تقديري تضمن المؤشرات التالية: الطموح، المثابرة، الأداء إدراك أهمية الزمن، التنافس.

3– الرضا الوظيفي للمعلم: ومن بين الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي لدى المعلمين دراسة Wymanne (1977) ، وتوصلت إلى أن أهم عوامل الرضا لدى المعلمين كانت الأجرة وعلاقات المعلم بزملاء العمل، وفرص الترقي، وطبيعة علاقته مع إدارة المدرسة.

وقد تزايد الاهتمام بإجراء الدراسات مؤخرا عوامل ومحددات الرضا الوظيفي لدى المعلمين يذكر الباحث منها؛ Kniveton (1991) و ممدوح الكتاني (1991)، ماجدة حبشي (1990)، على الديب (1991)، لورنس بسطا (1993)، محمد ناجي وعبد الرحمن المحبوب (1993)، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات تتلخص في العوامل التالية: علاقات المعلم مع التلاميذ، ساعات العمل، الإجازات وما يتصل بها من تسهيلات، العائد المادي للعمل، الأمن والاستقرار، الإدارة والإشراف التربوي، فرص الترقي، أساليب التقويم المستخدمة في تقدير كفاءة المعلم، نظرة المجتمع نحو مهنة التدريس، سلوك التلاميذ و دافعيتهم للتعلم.

2-قدرات التفكير الابتكاري:

و ينطلق الباحث من أن العملية الابتكارية سمة متعددة العوامل« Multi Variables »عقلية وغير عقلية، ويتفق الباحثون في الغالب على أن الابتكار عملية عقلية تتمثل في القدرة على إنتاج شيء جديد من عناصر قديمة، وأن التفكير الابتكاري يعتمد على عنصري الجدة والحداثة

وقد حدد الباحث هذه المتغير بناءا على العوامل والقدرات التي حددها Torance (1971) للتفكير الابتكاري .

1- الطلاقة اللفظية.

2- الطلاقة الفكرية.

3- المرونة.

4- الأصالة.

وتكمن أهمية دراسة هذه العوامل في أنها تمثل عناصر أساسية لا يمكن تجاهلها في مجال القدرات العقلية والمعرفية بما تتضمنه من مجموعة عمليات معرفية، لعل أهمها التفكير والتذكر والتخيل وإدراك العلاقات (المكانية واللفظية والعددية)، وهي عمليات تحقق وظائف أساسية ليس في الحياة الراهنة للمعلم فحسب، بل بما يمكن التنبؤ به من إمكانية لتنمية قدراته مستقبلا سواء في حياته العامة أو المهنية، وتطوير أساليب أدائه وبرامج أنشطته التدريسية المختلفة.

3- المؤهل العلمي: ويعني اجتياز المعلم للمجموعة من المقررات الدراسية التربوية والنفسية التي تؤهله لأن يكون معلما، وسواء كانت تلك المقررات أثناء فترة الإعداد أو أثناء الخدمة.

4- مدة خبرة التدريس: ويقصد بها المدة بالسنوات التي قضاها المعلم في التدريس الفعلي، وتؤكد نتائج أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين فعالية المعلم وبين الخبرة، الارتباط الوثيق بين هذين المتغيرين، ففي دراسة قام بها المحمود(1987)[75] بولاية إلينوي الأمريكية والتي هدفت إلى تحديد وتحليل التقدير الذاتي لكفاءات المعلمين، حيث خلص الباحث إلى النتائج التالية:

- كان للدرجة العلمية أثر في فعالية المعلمين في أداء الكفاءات التعليمية في مجال الاتصال والتفاعل مع الطلاب.
- تلعب الخبرة دور في فعالية المعلمين في أداء الكفاءات التعليمية في مجال الاتصال والتفاعل مع الطلاب .

- تلعب الخبرة دور في أثر فعالية المعلمين في أداء الكفاءات في مجال إدارة الصف وحفظ النظام.
- يعزو 60% من المعلمين إتقانهم للكفاءات التعليمية إلى عامل الخبرة.

في مطلع الستينات بدأت البحوث التربوية بمعاهد وكليات التربية تتخلى عن أسلوب السمات الشخصية وتتجه نحو الاهتمام بتقويم المعلمين و إعدادهم على أساس الكفاءات التعليمية، ففي ظل ضغوطات المتطلبات الحالية لفعالية العملية التعليمية التعلمية، ومع تغير المعايير والمفاهيم والمقاربات البيداغوجية التي أصبحت تركز كثيرا على أدوار و مهام المعلم بدافع الإنتاج و المردودية، عرفت صورة المعلم تحولا كبيرا من حيث طبيعة مهامه، فمن صورة المعلم المورد الذي تنحصر مهامه في عملية نقل المعارف وتلقينها إلى صورة المعلم الفعال المسير لتعلم التلاميذ و المكلف بتنظيم الصف في وضعية تفاعل، حيث يقوم بتأثير فعال على مستوى مجموع العوامل التي تكون بيئة التعلم (التلاميذ، السياق البيداغوجي، الوسائل التعليمية)[76].

وعلى اعتبار أن التقويم يجب أن يركز على ما لدى المعلم من كفاءات تدريسية، والتي تعرف بأنها القدرة على ممارسة مهنة ممارسة فنية تطبيقية أو أداء مهمة أو نشاط بيداغوجي بأكبر قدر من الكفاءة والفعالية استجابة لمتطلبات وضعية تربوية محددة (سياق محدد)، فقد عرفت أنظمة تقويم الفعالية التربوية للمعلم اتجاهين أساسيين:

اتجاه اعتبر الحياة في الصف أمرا مهما في دراسة الكفاءات التدريسية، وغدا التفاعل الذي يجري بين المعلم والتلاميذ لفظيا وغير لفظي من مواصفات تلك الكفاءة، وذلك من منطلق أن التفاعل الصفي عملية إنسانية متفاعلة بين المعلمين والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفعالية، و لقد أكدت نتائج العديد من البحوث على أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، ويمكن إبراز هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:[77]

1- يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين التلاميذ مما يساعد على نمو تفكيرهم.

2- يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.

3- يساعد على الضبط الذاتي.

4- يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم.

وقد ظهرت محاولات كثيرة لملاحظة التفاعل الصفي، واستخدامه أساسا للحكم على كفاءة وفعالية المعلمين ونجاح طريقتهم وأساليبهم التدريسية باستعمال أسلوب الملاحظة المنظمة، وقد أعد الباحثون لذلك الكثير من شبكات الملاحظة وأنظمة التفاعل، ويعتبر نظام Flanders أكثرها شيوعا واستعمالا في الأوساط التربوية والتعليمية في مجال دراسة التفاعل اللفظي، فهو نظام يهتم بتحليل السلوك اللفظي فقط، وذلك لأن السلوك اللفظي يمكن ملاحظته بدرجة ثبات أعلى من ملاحظة السلوك غير اللفظي، و ذلك بناءا على الافتراض الأساسي مفاده أن السلوك اللفظي للمعلم يعتبر عينة ممثلة لسلوكه الكلي.

وفي الحقيقة أن اختيار نظام Flanders لتحليل التفاعلات الصفية ومما يترتب عنها من آثار على سلوك الفرد راجع في الأساس، إلى أنه ينسجم مع التصور الذي ساد الملاحظة الموضوعية للسلوك، وهو التصور المتأثر بالنظرية السلوكية التي

تؤكد على ملاحظة التغيرات السلوكية، وتحليل المنبهات البيئية (مثير/استجابة)، وهذا ما يفسر نجاح نظام Flanders من بين الأنظمة الأخرى، ذلك أنه يركز على نشاط المدرس القابل للملاحظة وليس على ما قد يملكه من قدرات خفية.

ويعد نظام Flanders للتفاعل اللفظي تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة، من خلال دراسة أبعاد السلوك اللفظي للمعلم والمتعلم الوثيقة الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يعد من أهم مقومات الإدارة الصفية الناجحة، ويؤثر بطريقة ما في المردود التعليمي الناتج عن اتجاهات التلاميذ نحو معلمهم واتجاه المعلم نحو تلاميذه.

وما يميز رؤية Flanders لحقيقة ظاهرة التفاعل اللفظي يكمن باختصار في كون المعلم يملك سلطة قوية لوضعه كمدرس، بالاضافة إلى ثقافته وتكوينه، ثم أن هذه السلطة تتجلى في السلوك اللفظي؛ أي بفضل الكلام، وإن هذا الكلام يمكن أن يحدث نوعين متباينين من الأثر؛ أثر مباشر يحد من حرية العمل والتفكير لدى التلاميذ، وأثر غير مباشر ينمي هذه الحرية[78].

وحينما يركز Flanders على التفاعلات بين المدرس والتلاميذ، فإنه لا يجد صعوبة كبيرة في تبرير اختياره، حيث ينطلق من فرضية مفادها أن السلوك في عملية التواصل يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الصف، كما يكفي لتقديم صورة واضحة عن نوع المدرس ونمط التفاعل السائد في الصف، وكذا مقدار الحرية المتروكة للتلاميذ للمساهمة في النشاط التعليمي.[79]

و لقد استند Flanders على خمسة مفاهيم أساسية بنا عليها نظامه المتناسق لتحليل التفاعل اللفظي

- "الخضوع" و "التبعية" ويخصان التلميذ ويحددان المقصود بتنمية الحرية أو الحد منها.
- "وضوح الأهداف" و "غموض الأهداف" ويرتبط هذان المفهومان بالنشاط التعليمي وبالواجبات الدراسية.
- "المرونة" مفهوم يرتبط بنوع الأثر الذي يمارسه المعلم، وهو يشير ضمنيا إلى استحالة وجود نمط واحد نقي؛ أي استحالة اختصار المعلم على نمط واحد دون الآخر، فالمدرس قد يكون في نفس الحصة مباشرا تارة، وغير مباشر تارة أخرى، والحقيقة أن أثر المعلم يختلف تبعا لنوع الأنشطة التعليمية وأشكال العمل التربوي السائدة في الحصة الواحدة.

وباستخدام نظام Flanders لتحليل التفاعل اللفظي يمكن تقسيم كلام المعلم في الصف إلى قسمين رئيسيين وهما:

كلام مباشر وكلام غير مباشر، ويعطي هذا التقسيم أهمية كبيرة لدرجة الحرية التي يمنحها المعلم لتلاميذه فيمكن أن يكون المعلم مباشرا في سلوكه إذا منح طلابه الحد الأدنى من الحرية في الاستجابة، ويمكن أن يكون المعلم غير مباشر في سلوكه إذا منح طلابه الحد الأعلى من الحرية في الاستجابة داخل الصف؛ فاختيار المدرس لنوع السلوك –سواء أكان ذلك الاختيار شعوريا أم غير شعوريا– يعتمد على عدة عوامل؛ منها إدراكه لنمط التفاعل اللفظي الحاصل في الصف، وكذلك نوع الأهداف الخاصة بمواقف تعليمية معينة.

وقدم نظام Flanders أيضا، تقسيما لكلام التلاميذ، وذلك لكي يكون السلوك الكلي أو التفاعل الكلي في الصف الدراسي ذا قيمة ومعنى، وكذلك تضمن تقسيم Flanders قسما خاصا بالصمت والاضطراب، أو أي شيء آخر يحدث في حجرة الدراسة غير كلام المعلم أو كلام التلميذ.[80]

إذًا كل الكلام الذي يحدث في حجرة الدراسة يمكن إدراجه تحت واحد من الأقسام الرئيسية التالية:

1- كلام المعلم.

2- كلام التلميذ.

3- الصمت والاضطراب، أو أي شيء آخر يحدث في الصف غير كلام المعلم أو كلام التلاميذ.

وفيما يلي، تفصيلا للأقسام الرئيسية الثلاثة والأقسام الفرعية التي تندرج تحتها في شكل شبكة تتضمن عشرة بنود؛ سبعة خاصة بكلام المعلم، واثنتان لكلام التلاميذ، في حين يرصد البند العاشر فترات الصمت أو عندما لا يستطيع الملاحظ تمييز طبيعة التواصل.

جدول رقم 03: نظام Flanders

كلام المدرس	أثر غير مباشر	**1- تقبل المشاعر:** – إدراك مشاعر التلاميذ. – التأكيد على الحق في التعبير. – عدم المقابلة بأشكال العقاب المعنوي. **2- الثناء أو التشجيع:** – عبارات الثناء (جيد، أحسنت....). – إيماءات همهمة تساعد التلاميذ على الاسترسال في الحديث. – المداعبة المزيلة للتوتر. **3- تقبل الأفكار:** – تقديم الافتراضات من التلاميذ. – توضيح ما قاله التلميذ. – توضيح ما فهمه من التلميذ. – إعادة صياغة الاقتراحات. – إعادة جواب قاله التلميذ. **4- توجيه الأسئلة:** – يوجه أسئلة يتوقع أن يجب عنه التلاميذ.

	أثر مباشر	**5- الشرح والتلقين (الإلقاء أو المحاضرة):** – تقديم معلومات. – تقديم حقائق. – تقديم أفكار – تقديم آراء. – الشرح والتفسير. **6- إعطاء التوجيهات:** – تقديم توجيهات. – تقديم أوامر. **7- النقد وتبريرات السلطة:** – عبارات نقد السلوك. – عبارات الدفاع عن نفسه.
كلام التلميذ		**8- الاستجابة للمدرس:** – الإجابة عن سؤال طرحه للمعلم. – الاستجابة اللفظية لتوجيه المعلم. **9- تحدث التلميذ بمبادرة منه:** – الحديث دون إذن من المعلم. – توجيه سؤال للمعلم. – الاستفسار عن قضية ما.
الصمت والاضطراب		**10- الصمت أو الفوضي:** – فترات التداخل والاضطرابات في الاتصال اللفظي. – لحظات السكون التام.

إن نظام Flanders لتحليل التفاعل استعمل أصلا وما زال يستعمل كأداة للبحث، وعندما يستخدم لهذا الغرض ينبغي أن يستخدمه ملاحظ متدرب يجمع بيانات موثوق بها، خاصة وأن البيانات التي سيتم التوصل إليها ستصبح جزءا من البحث العلمي؛ كما يستخدم كأداة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، إذ يعد من الأساليب الحديثة التي تؤثر على المردود التعليمي لعملية التعلم، ويمكن تلخيص أهمية هذا النظام من خلال النقاط الآتية:[81]

1- مساعدة المعلم على ضبط طرق تدريسه بحيث يجعله أقل خضوعا للصدفة.

2- تنمية قدرة المعلم على ضبط الابتكار والإبداع وتجريب المستخدمات التربوية.

3- تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.

4- مساعدة المعلم على الربط بين ما هو نظري والتطبيق العملي.

5- تحديد مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس، ومعرفة مدى فعالية المعلم في التدريس.

6- تشخيص مدى فعالية التلاميذ من خلال استجاباتهم ومبادراتهم.

7- تنمية العلاقات الإنسانية الصفية الإيجابية بين التلاميذ أنفسهم.

وعلى الرغم من أن نظام Flanders يعد من أكثر الأنظمة انتشارا واستعمالا من طرف جمهور التربويين في تحليل العملية التعليمية وتقييم فعالية التدريس، إلا أنه يواجه جملة من الانتقادات يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1- هذا النظام لا يسمح بتحليل محتويات الملاحظة، كما يختزل في بند واحد جميع أنواع الأسئلة الصفية التي يطرحها المدرس، سواء تعلقت بالمادة المدرسة أو بخطة الدرس وتنظيم الحصة، أو تطلبت تفكيرا متميزا أو مجرد الاسترجاع والتذكر، سواء استهدفت تنمية الجانب الانفعالي أو الجانب العقلي من شخصية التلميذ، كما أن النظام يختزل إلى أقصى حد ممكن كلام التلميذ[82] ،وبذلك يغفل جانبا أساسيا من أسس التعلم الجيد وهو دور المتعلم.

2- هناك أنماط من السلوك كثيرا ما تشاهد في الصف ولا يمكن رصدها بشبكة Flanders ، فأين نضع استجابة التلاميذ لبعضهم البعض مثلا ؟ أو أين نضع استجابة المعلم لأسئلة التلاميذ؟ أو ماذا لو رفض المعلم سلوك التلاميذ.[83] هذا فضلا عن إغفال الشبكة لكل ما ليس سلوكا لفظيا؛ مثل الامتيازات والإيماءات وحركة اليدين والحركة داخل الصف ونهوض التلاميذ إلى السبورة وطرد أحدهم من الحصة، مما يعني إغفال جانب هام من جوانب العملية التعليمية.

3- ومن التحفظات التي أثيرت حول نظام Flanders ما قد يحدث من سوء فهم وسوء تأويل لمفاهيمه؛ فالنظام يركز على الأبعاد الديمقراطية والأبعاد التسلطية لتدخلات المعلم اللفظية، أي على ما يسميه بالأثر غير المباشر والأثر المباشر لكلام المدرس على حرية التلميذ في التفكير والتصرف، لكن ذلك قد يتعرض لسوء فهم، فقد يترك ذلك التقسيم انطباعا بأن الأثر غير المباشر أفضل وبكيفية مطلقة من الأثر المباشر، وأن الأول أكثر فائدة من الثاني بالنسبة لتعلم التلاميذ، في الحقيقة أن التمييز والمفاضلة بينهم لابد وأن تعتمد على الموقف التعليمي، إذ أن بعض المواقف تحتاج إلى الأسلوب المباشر بينما لا يحتاج بعضها الآخر إلى ذلك.[84]

4- ومن الانتقادات التي وجهت إلى نظام Flanders هي النزعة التجزيئية؛ أي أنه يحتم على الملاحظ تقطيع الواقع التعليمي وتفتيته إلى فترات مكونة من ثلاثة ثوان لضرورات التصنيف.

ويرى بعض الباحثين أن السلوك الإنساني وتحقيق المخرجات التعليمية لا يقتصر فقط على التفاعلات اللفظية، بل يتعداها للحركات التعبيرية والإيماءات والإشارات بمختلف مصادرها، سواء كانت من خلال الجسد أو اليد أو الرأس. وهذا ما دفع الباحث Galloway -الذي يعتبر من تلاميذ Flanders- لبناء نظام للكشف عن التفاعل بين المعلم والمتعلم، حيث يؤكد على أن السلوك الظاهري لا ينحصر في الكلمة الملفوظة، بل يتعداها للحركات التعبيرية الجسمية بمختلف أنواعها ومصادرها، وأحيانا تكون الكلمة الملفوظة قاصرة عن إيصال رسالتها، فتستعين بحركة تعبيرية محددة لتسهيل نقل الرسالة اللفظية أو توضح محتواها لدرجة مفيدة للمستمعين، مما يؤدي إلى نجاح واضح في عمليات التدريس. لقد توصل Galloway لأداته الخاصة في الملاحظة التفاعل غير اللفظي بين المعلم وتلاميذه نتيجة أبحاث ودراسات عديدة قام بها، وقد استخدم أداة Flanders ليبني على أساسها فئات أداته الجديدة غير اللفظية، حيث أضاف إلى الرسائل غير اللفظية عنصري الوقت والفراغ من حيث الجدولة والتنظيم وأساليب استعمال هذين

العنصرين، وكيفية ترتيب وتنظيم القسم، بالإضافة لحركة تنقل المعلم داخل الصف؛ فهذه العناصر جميعا اعتبرها Galloway من وسائل الاتصال غير اللفظية التي يمكن للمعلم أن يحقق من خلالها سلوكات إيجابية.

جدول رقم 04: يوضح فئات أداة Galloway لتحليل التفاعل غير اللفظي.[85]

فئات Flanders اللفظية	فئات Galloway غير اللفظية
1- تقبل المشاعر.	1- لا يوجد سلوك غيرلفظي يقابل هذه الفئة لدى Flanders
2- الثناء والتشجيع.	2- توافق - عدم توافق.
3- تقبل الأفكار.	3- تنفيذ – اعتراف.
4- توجيه الأسئلة.	4- اهتمام – جفاء (تباعد).
5- الشرح والتلقين (الإلقاء والمحاضرات)	5- استجابة – إهمال.
6- إعطاء التوجيهات.	6- اندماج – نبذ.
7- النقد وتبرير السلطة.	7- حزم – قسوة.
8- الاستجابة للمدرس.	8- انتباه – تجاهل.
9- تحدث التلميذ بمبادرة منه.	9- انتباه – تجاهل.
10- الصمت والاضطراب.	10- ارتياح- تضايق.

وتميز نظام Galloway بمزايا أهمها أنه:

1- يزود المعلمين بصورة سلوكية متكاملة لفظية وغير لفظية لما يجري في الصف.

2- يشجع التلاميذ للمشاركة في المواقف الصفية وذلك من خلال توضيح أنواع السلوك الحركي غير اللفظي للمعلم.

أما ما يؤخذ عن هذا النظام هو مرتبط بصعوبة تطبيقه في عملية الملاحظة الفعلية، حيث يصعب على الملاحظ التمييز أحيانا بين أنواع السلوك غير اللفظي، فقد يختلط الأمر بخصوص سلبية ما يلاحظه من إيجابيته، فيعمد الملاحظ إلى إصدار حكم شخصي غير دقيق.

والملاحظ أن كلا النظامين السابقين قد أهملا بعض الجوانب السلوكية الوظيفية للمعلم ذات الطبيعة الإدارية والوظيفية، بالإضافة إلى بعض الجوانب الخاصة بسلوك التلاميذ ومدى انهماكهم في الأنشطة الصفية ومظاهر المشاكل السلوكية.

وقد وضع Jocob kounin (1977)[86] أول نظام اهتم بتأثير الإدارة الصفية للمعلم على سلوكات المتعلمين من خلال مجموعة من الدراسات دامت 7 سنوات توجها بإصدار كتابه المشهور «Discipline ingroup management in classrooms»، حيث قدم Kounin تحليلا علميا مفصلا للعلاقة الارتباطية بين بعض سلوكات المعلم وبعض المظاهر السلوكية للمتعلم، ولا يزال حتى الآن الباحثون يعتبرون النموذج الذي قدمه Kounin الأكثر فعالية من حيث تأثيره على نوعية التعليم المقدم، حيث يعتمد كنظام تدريبي في إدارة الصف.

وقد عرفت دراسات Kounin في تطورها واهتماماتها ثلاثة اتجاهات[87]:

- توجيه البحوث إلى التعرف على سلوكات المعلم المؤثرة والقادرة على دفع المتعلم على المشاركة الفعالة في الدرس والحد من الانحرافات السلوكية.
- سعى Kounin بطريقة تجريبية إلى تحديد أهم ردود الأفعال لدى المعلم وأكثرها تأثيرا وفعالية من خلال دراسة خصائص وآثار التعليقات والتدخلات الردعية، حيث أكد أنه لا يوجد ارتباط قوي بين سلوكات التلاميذ وهذا النوع من التدخلات.
- بعد ذلك اهتم Kounin بسلوكات المعلم التي لها تأثير على درجة انتباه التلاميذ، ورفع مشاركتهم في الدرس، وقد بين أن بعض تقنيات وأساليب تسيير وإدارة الصف يمكن أن تسهم في زيادة اهتمام التلاميذ، وتخفض في نفس الوقت من السلوكات الصفية الإنحرافية غير المرغوبة.

وعلى هذه الأساس بنا Kounin نظام ملاحظته الذي يختص بملاحظة ووصف الأساليب التي يتبعها المعلم في إدارة صفه وضبط التلاميذ داخل الصف، ويستنتج من البيانات الوصفية المتجمعة نوع العلاقة المحتملة بين هذه الأساليب الإدارية النظامية من جهة، واندماج التلاميذ في أعمالهم الصفية أو مشكلاتهم السلوكية من جهة أخرى، وعليه فإن هذا النظام يتمتع بأهمية خاصة كونه يغطي جانبا هاما من السلوك الوظيفي للمعلم ذي الطبيعة الإدارية والتوجيهية.

- يتكون النظام Kounin من قسمين أساسيين: يختص الأول بتحديد مدى انهماك التلاميذ في أنشطتهم الصفية وقيامهم بالمشكلات السلوكية، ويختص الثاني بالتعرف على السلوك الإداري والتوجيهي للمعلم ومدى نجاحه في معالجة المشكلات الصفية للتلاميذ، والجدول الموالي ملخصا لأنواع سلوك التلاميذ والمعلم.[88]

جدول رقم 05: يوضح أنواع سلوك المعلم والتلاميذ في نظام Kounin

فئات سلوك المعلم	
أ- أساليب الكف/ التوجيه الصفي	* مفاجئة وحادة
1- معرفة المعلم بمجريات الدرس	* متشبعة
* التركيز على سلوك المطلوب	* تائهة
* التوقيت المناسب لاستخدام الكف / التوجيه	* متأرجحة / متقلبة
2- الجمع بين المهام الإدارية	2- القوة المحركة (الدافعة) الإدارية
* نادرا	* الإسهاب غير البناء
* أحيانا	* التجزئة غير البناءة
ب- الحركة الانتقالية الإدارية	ج- تركيز التلاميذ
1- انسيابية ناعمة –مهتزة مشوشة	1- يقظة التلاميذ وإنشائهم
* آلية وغير منظمة	2- قيام التلاميذ بأداء واجباتهم
فئات سلوك التلاميذ	

أ- الاندماج في الأنشطة الصفية	1- مندمج جدا	2- الاندماج محتمل	3- غير مندمج
ب- المظهر النفسي	1- قلق	2- واهن وهزيل	3- قلق واهن
ج- الانحراف السلوكي	1-عديم الانحراف	2-خفيف الانحراف	3-جاد/قاصد الانحراف

وقد قدم Roberson (1978) نظاما هدف من خلاله إلى توعية المعلم بدوره التعليمي، وجعله قادرا على الدراسة النقدية لسلوكه التعليمي داخل الصف، لأجل تحسينه وتطويره من منطلق أن الوعي بأهمية المراقبة الذاتية وتقبل عملية تقويم النشاط التعليمي يعد خطوة أساسية للرفع من فعالية المعلم وتحسين مستوى الأداء، ذلك أن عملية تطوير نظام التقويم هي بيد المعلم قبل أي شيء، هذا المعلم الذي يبقى بحاجة إلى الوسائل؛كسلالم التقويم أو أنظمة ملاحظة تمكنه من ضبط المعلومات وتنظيمها قبل اتخاذ القرار، إذن يتعلق الأمر بتوفير أداة موضوعية غير المعلم عن مستوى أدائه، وتمكنه بالتالي من تطوير هذا الأداء.[89]

إن الأدوات السابقة الذكر عادة ما تستعمل من طرف المراقبين والملاحظين، فتتطلب رأي الزملاء من المدرسين أو رأي التلاميذ، أو رأي المؤطرين وغيرهم، أما في نظام Roberson فإن المطلوب هو رأي المعلم نفسه؛ أي أن يقوم المعلم أداءه الشخصي، أي أن يقوم نفسه بنفسه، دون أن يعني ذلك عدم إمكانية استعماله من طرف الملاحظين الآخرين.

و قد انطلق نظام Roberson من مبادئ يمكن إجمالها في النقاط التالية:[90]

1- إن وصف سلوك التعليم ينبني على الرغبة في تطوير جودة التحصيل الدراسي والسمو بقيمة العلاقات التربوية.

2- إذا كان نظام Roberson لا يغطي سوى جانبا واحد من جوانب العملية التعليمية، باعتباره يقتصر على السلوك الظاهر، فإن ذلك لا يعني رفض الجوانب الأخرى جملة وتفصيلا، ولكنه يعني أن السلوك الملاحظ هو مؤشر حاسم على التوجيهات المنهجية التي يتبناها المعلم.

3- يولي نظام Roberson السلوك اللفظي مكانة متميزة، نظرا لكون المعلم يحضر الدروس، ويثير الأنشطة التعليمية، ويؤطر مختلف المواقف، ويحدد طبيعة العلاقات، لكن ما يميزه على غيره من الأنظمة مثل نظام Flanders ، هو اهتمامه إلى جانب السلوك اللفظي بالسلوك غير اللفظي؛ من إشارات وإيماءات، وغيرها مما يصدر عن المعلم في نشاطه التعليمي، مما يكون له بالغ الأثر في عملية التحصيل.

4- أهم خاصية تميز نظام Roberson تكمن في اهتمامه بتصنيف Bloom وتوظيفه في مستويات الأهداف، سواء المعرفية، أو الوجدانية.

وقد انطلق Roberson لبناء نظامه من الفرضيات الآتية:

1- إن التعليم نشاط تفاعلي؛ إنه تواصل في اتجاهين يستهدف عملية التحصيل.

2- ليس هناك نمط ونموذج واحد للمعلم الفعال، بل يعمل كل معلم حسب إمكاناته وظروف العمل وحاجات التلاميذ على تطوير أسلوبه الشخصي.

3- التغيير في السلوك التعليمي يتأسس بالدرجة الأولى على الرغبة لدى المعلم في التغيير والتطوير.

والجدول الموالي يقدم ملخصا لترتيب فئات نظام Roberson وفقا للجوانب الخمسة التي تضمنها.

جدول رقم 06: يوضح فئات نظام Roberson

الطرق	الأهداف		التعبير	
المقفولة (المغلقة)	الانفعالية	العقلية	اللفظي	غير اللفظي
1- إلقاء	1- تقبل	1- معرفة	1- تعزيز	1
2- تساؤل	2- استجابة	2- فهم	2- مساعدة	2
3- البرهنة	3- تقييم	3- تطبيق	3- استقبال	3
4- قيادة		4- تحليل	4- روتين	4
5- تطبيق		5- تركيب	5- عدم انتباه	5
6- حل المشاكل المفتوحة		6- تقويم	6- برودة	6
7- توضيح			7- رفض	7
8- بحث				
9- حوار				

لكن M. Postic (1976) [91] يرى أن تحليل الوضعية التعليمية لا يمكن أن يتم دون معرفة كيف تجري السلسلة التي تذهب من بث الرسائل حتى تفسيرها من قبل مستقبلها، وتحليل النتائج المدرسية لا يمكن أن يتم دون معرفة مستويات الدافع (العلاقات الإيجابية أو السلبية والعلاقات التي يقيمها بين تجربته المعيشية والنشاطات المدرسية التي تفرض عليه حسب الطرق التربوية التي تدمج جزءا كبيرا من هذه العوامل.

وقد وضعت M.Altet (1994) [92] نموذج لتحليل التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، واصطلحت عليه تصنيف الرسائل المرسلة حسب الوظائف التعليمية التي تم استوحائها وتكييفها من خلال أعمال Postic، وهو نموذج يمكن في الوقت نفسه من إجراء تقويم كمي لما يجري في الصف وتحليل "أسلوب تعليم" المعلم.

1- **وظيفة تعليمية: معلومة – مستوى – محتوى.**

- ينتج معلومة.
- يعطي أمثلة .
- يعطي تفسيرات.
- بطرح أسئلة.
- يراقب، يقبل أجوبة.
- يعيد صياغة وتنظيم الأجوبة.

- يستخدم المكتسبات السابقة، يدمج المعلومات.

2- **وظيفة تعليمية: تنظيم – هيكلة مستوى : وضعية التعلم**

- يحدد هدفا.
- يعطي تعليمات.
- يحدد مهمة.
- يغير أشكال العرض.
- يطرح مشكلة.
- ينظم الصف.
- يهيكل وضعية تعلم.
- ينظم العمل.

3- **وظيفة تعليمية: دفع – تحريك – تنشيط – مستوى: المتعلم.**

- يطلب / يحث.
- يبرز / يكرر.
- يستغل ما يقدمه التلاميذ.
- يترك وقت للتفكير.
- يعطي اتجاها.
- يقدم مساعدة.
- يرافق / يرشد.
- يقوي / يشجع.
- يقترح وضع مشكلة.

4- **وظيفة تعليمية: تقدير (تقويم) مستوى: مهمة.**

- يعود إلى ما سبق، يعطي تغذية راجعة.
- يتحقق من الفهم.
- يراقب ، يصحح.
- يوجه مجددا.
- يصحح بواسطة تلميذ آخر.
- يدفع إلى المواجهة.
- يقوّم.
- يعمل على إعادة التوظيف.

5- **وظيفة تعليمية، ضبط ، مستوى، مناخ.**

- يضبط.
- يقبل مشاعر التلاميذ.
- يمازح، يضحك، انفراج.
- يدعم الصف.
- يتوقف قليلا: صمت.

وفي مقابل تصنيف الوظائف التعليمية، وضعت Altet تصنيف الردود التفاعلية التي تثار عند التلاميذ تجاه التصرفات المختلفة للمعلم، محددة إياها في نظامين أساسيين للتعلم.

1- **نظام التعلم: استقبال ... استهلاك.**

- يستمع.
- يلاحظ.
- يعطي جوابا.
- يرد على التعليمات.
- يكرر جوابا.
- يعطي تفسيرا.
- يبرر جوابه.
- يطبق، يعمل تمرينا معينا.
- ينفذ، يأخذ ملاحظات.
- يستخدم معلومة معينة.
- لا يجيب – سكوت.

2- **نظام تعلم: تعبير – إنتاج.**

- يبحث.
- يتلمس، يستكشف.
- يطرح سؤل بصورة عفوية.
- يقترح حلا بصورة عفوية.

- يقدم أفكارا، عنده مبادرات.
- يحل مسائل.
- يواجه، يتبادل مع تلاميذ آخرين.
- يطلب مساعدة.
- يعطي رأيه.
- يجري توثيقا معينا.
- يحاج.
- يحكم، يقوّم.

وبطريقة تجريبية وفي وضعيات تدريبية استطاعت Altet أن تحدد درجة الارتباط بين سلوكات المعلم واستجابته للوضعيات التربوية المختلفة من جهة، وسلوكات التلاميذ التي تحدد نظام التعلم لديهم من جهة أخرى (أي كيفية تعاملهم مع الرسائل اللفظية الصادرة عن المعلم)، حيث أظهرت الفروق الموجودة في ردود الفعل لدى التلاميذ بشكل جلي، فخلال حصص تدريس معينة كانت نسبة 77.1% من الرسائل الموجهة في وضعية الاستقبال، الاستهلاك وبنسبة 22.9% من الحالات في وضعية إنتاج، وخلال حصص أخرى هم في وضعية الاستقبال، الاستهلاك بنسبة 33.9% من الرسائل وفي وضعية التعبير الإنتاج بنسبة 66.1 % من الحالات.[93]

خلاصة

إن أي عملية تقييم تتطلب محكات ومعايير يمكن بفضلها الحكم على قيمة الأشياء وكفايتها وفعاليتها. وتعتبر العملية التربوية من المجالات التي طالتها عمليات القياس والتقويم ، وباعتبار أن المعلم يمثل حجر الزاوية في هذه العملية فإن الحكم عليها يعتبر بالدرجة الأولى حكما عليه،وهذا يستوجب وجود معايير دقيقة تتوفر على قدر كبير من الصدق والموضوعية تمكن من تقدير كفاءته ومستويات الإنجاز لديه ومن ثمة الحكم على فعاليته التربوية.

وقد أشارت البحوث الامبريقية في هذا المجال، إلى أنه على الرغم من وجود محاولات مستمرة لإيجاد محكات و معايير يمكن من خلالها تقويم الفعالية التربوية للمعلم ، وتحديد مستوى الكفاءة لديه، إلا أنه من الصعوبة بما كان، أن نجد معايير كاملة لقياس الفعالية التربوي للمعلم وذلك يرجع في تقديرنا إلى؛ أن عملية التكوين تتضمن العديد من النواتج التي تتدخل فيها الكثير من العوامل، مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جملة في موقف واحد؛ تعدد العوامل التي تتدخل في فعالية المعلم، فهي عوامل معقدة ومتداخلة؛ نفسية اجتماعية عقلية وجدانية مرتبطة بشخصية الأستاذ من جهة، وبمتطلبات الموقف التكويني الذي يكون فيه من جهة أخرى، مما يصعب عملية ضبطها وتحديد درجة تأثير كل منها على فعاليته؛ عدم وجود نمط محدد للفعالية التربوية للمعلم ، وهذا يعود إلى عدم تحديد مفهوم للفعالية التربوية للمعلم بدقة.

تهميش مراجع الفصل الأول

[1] cité par : D'hainaut L. (dir.) (1982) ; Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel, éd. Bruxelles et Nathan, Paris, P. 180.

[2] جبرائيل بشارة (1982)؛ المناهج، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق، ص 22.

[3] Selvini Palazzoli. M, et col. (1980) ; Le magicien sans magie, 2ème édition, ESF, Paris, P. 51.

[4] Bonboir. A (1974) ; Une pédagogie pour demain, PUF, Paris, P.36.

[5] Lifa. N (1984) ; Recherche expérimentale centrée sur l'étude de l'efficacité pédagogique en fonction de deux types de programmation : liniaire et intrinsèque, mémoire de magister en sciences de l'éducation, T.1, Université de Constantine, P. 11.

[6] De Ketele J. M. (dir.) (1980) ; Observer pour éduquer, édition Peter Lang, Francfort-Berne, Belgique, P. 232.

[7] cité par : Lifa N. (1984) ; Op. Cit. P. 15.

[8]Gerard, F.-M. (2008) ; L'efficacité est-elle soluble dans la formation?, Conférence inaugurale de la 10e Université d'hiver de la formation professionnelle organisée en Arles du 23au 25 janvier 2008, par le Centre INFFO, le réseau InterCARIF-OREF et le réseau InterMIFE, avec le soutienfinancier de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle « Rendre la formation plus efficace au regard des finalités politiques, économiques, sociales et individuelles ». Disponible sur : www.fmgerard.be/textes/efficacite.Reçu le:12/10/2009

[9] Gerard, F.-M. (2008).idem.

[10] Gerard, F.-M. (2003) ; L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Gestion 2000, Vol. 20, N°3, P.13-33. Disponible sur: www.fmgerard.be/textes/efficacite. Reçu le:12/10/2009

[11] Gerard, F.-M. (2008); idem

[12] Gerard, F.-M. (2008); op cit

[13] Gerard, F.-M. (2008); La formation, moteur de l'efficacité professionnelle, Conférence proposée dans le cadre du Forum européen des gestionnaires d'espaces naturels organisé à Lyon (Cité des congrès) les 12, 13 et 14 Novembre 2008. Disponible sur : www.fmgerard.be/textes/efficacite.Reçu le:12/10/2009

[14] Gerard, F.-M. (2001); L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, N°2-3, P. 53-77. Disponible sur : www.fmgerard.be/textes/efficacite.Reçu le:12/10/2009

[15] Gerard F.-M. (2002) ; L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes, N°156, avril 2002. P.26-34. Disponible sur : www.fmgerard.be/textes/efficacite.Reçu le:12/10/2009

[16] Postic M. (1977) Observation et formation des enseignants, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris, P. 27.

[17] Idem. P. 63.

[18] Morrison A. & Mc Intyre D. (1975) Profession enseignant, éd. Armand-Collin, Paris, P.67.

[19] محمد زياد حمدان (1986)؛ قياس كفاية التدريس: طرقه و وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 182.

[20] نفس المرجع، ص 189.

[21] Cité par : Morrison. A, Mc Intyre. D (1975) Op. Cit. P. 214.

[22] Idem, P. 215-216.

[23]– عبد المجيد نشواتي (1985)؛ علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر و الإشهار، الأردن، ص 232.

[24]– أمال صادق، فؤاد أبو حطب (1990)؛ علم النفس التربوي، ط3، المكتبة الأنجلو–مصرية، القاهرة، ص 25–26.

[25] – محمد زياد حمدان (1986)؛ مرجع سابق.

[26] – ورد في عبد الكريم خياط، عبد الرحيم ذياب (1996)؛ نظام تقديم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت :دراسة تقويمية، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، العدد 38 المجلد العاشر 1996، ص 28–74.

[27] – محمد زياد حمدان (1986)؛ مرجع سابق ص 50.

[28] Dussault. M, Col (2001); L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne – Française du teacher efficacy scale, Revue des sciences de l'éducation. Vol.27, N° 1, 2001, P. 181-194. Disponible sur : http://id.erudit.org/iderudit/000313ar.
Reçu le :14/12/2009.

[29] Dussault. M (2001) ; Op cit.

[30] – عبد الرحمن صالح الأزرق(2000)؛ علم النفس التربوي، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، ص 41.

[31] ورد في عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)؛ المرجع السابق، ص41.

[32] – عبد الله إبراهيم، ممدوح سلامة (1988)؛ علاقة جنس الطالب وتحصيله الدراسي بتقديره لمعلم الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد الخامس السنة الثالثة، يناير 1988، ص 121– 133.

[33] – أبو بكر عابدين (1989)؛ تدريس التربية الصناعية، القاهرة، ص 127.

[34]– محمد الدريج (2000) ؛ تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ص 123.

[35] – محمد زياد حمدان (1980) ؛ تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته ، بيروت، ص 128.

[36] Dessus. P (2007) ; systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, Carrefours de l'éducation, Vol. 1, N° 23. P. 103-117.

[37] Dussault et Col (1975); l'analyse de l'enseignement, Montréal, Presses de l'université du Québec, P 94.

[38] – محمد الدريج (2000)؛ مرجع سابق، ص 144.

[39] – نفس المرجع السابق ، ص 145.

[40] Dessus. P. E.llégrer (2003) : un système d'observation et d'analyse en direct de séances d'enseignement, deuxième journée d'étude en psychologie ergonomique (épique 2003). P. 85-90.

[41] – عبد المجيد النشواتي (1985)؛ مرجع سابق، ص 233.

[42] – Doyle et coll ورد في عبد المجيد الشتواني (1985)؛ نفس المرجع السابق، ص 238

[43] – Reagan G.Pratte R ورد في عبد الرحمن صالح الأزرق (2006) مرجع سابق، ص 51.

[44] –جيرائيل بشارة (1986)؛ تكوين المعلم العربي، المؤسسة العربية للدراسات ، بيروت ص 53– 54.

[45] Morrison. A, Intyre. M (1975) ; Profession enseignant ed. Armand- colin . Paris.

[46]Delandsheere, G. (1982) ; Introduction à la recherche en éducation, 5ème édition, Armand-Collin, Paris. P.250.

[47] Idem, P. 252.

[48] – Bush (1979)، ورد في توفيق مرعي (1983) ؛ مرجع سابق.

[49] – عبد المجيد النشواتي (1985) ؛مرجع سابق، ص 132.

[50] Idem, P. 232.

[51] – ودر في: عبد المجيد النشواتي (1985)؛ مرجع سابق ، ص 238.

[52] Cité par Poctic. M (1977) ; observation et formation des enseignants ed Pédagogie d'aujourd'hui, P.60.

[53] Morrison. A, Mc. Intyre. D (1975) ; proffession enseignant, ed Armand, colin paris.

[54] idem.

[55] Morrison A et Mc.Intyre D (1976); Psychologie sociale de l'enseignement ed Dunod-Bordas, Paris.

[56] – ورد في عبد الرحمن الأزرق (2002)؛ مرجع سابق، ص 101.

[57] – مجدي ماهر سميحة (2000)؛ التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي ودور المعلم في تنميته، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر ، ص 40.

[58] – توفيق مرعي (1983)؛ مرجع سابق، ص 56.

[59] –B.O SMITH ورد توفيق مرعي نفس المرجع، ص 82.

[60] – M.Houghs ورد في نفس المرجع السابق ، ص 83.

[61] Lifa. N (1984); Recherche expérimentale centrée sur l'étude de l'efficacité pédagogique en fonction de deux types de programmation: linéaire et intrinsèque, thèse de magister en sciences de l'éducation, T.1, Université de Constantine.

[62] Bru. M (2006); Les methodes en pédagogie, Que sais-je? , PUF, Paris, P. 98.

[63] Dunkin, M. J. (1997); Assessing teachers' effectiveness. Issues in Educational Research,7(1),P.37-51. Disponible sur http://education.curtin.edu.au/iier/iier7/dunkin.html Reçu le:12/7/2009.

[64] David G.,Scott R. (2006) ;The Teacher Effectiveness Movement: How 80 Years of Essentialist Control Have Shaped the Teacher Education Profession, in Journal of Teacher

Education. Vol. 57, N0 2. P.167-180. Disponible sur http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/57/2/167 Reçu le: 12/7/2009.

[65] – محمد الدريج (2000) ؛ مرجع سابق، ص 18.

[66] – David (1966)، ورد في أحلام حسن عبد الله (1985)؛ السمات الشخصية لطلاب الجامعة، دراسة عاملية رسالة دكتوراه، (غير منشورة) كلية التربية جامعة الاسكندرية.

[67] – جابر عبد الحميد جابر (2002)؛ مدرس القرن الواحد والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، العدد 14 دار الفكر العربي.

[68] – روبرت رتشي (1982)؛ التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي، زينب النجار، دار مكجراهيل للنشر، الطبعة العربية، ص 79–81.

[69] – ورد في مجدي ماهر مسيحة (2002)؛ تقويم أداء معلمي التدريبات المهنية بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

[70] – المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (1995)؛ تقويم معلم الصف الرابع بالتعليم الأساسي دراسة ميدانية بمحافظتي الغربية والمنيا" مصر.

[71] – مجدي ماهر مسيحة (2002)؛ مرجع سابق، ص 39.

[72] – نفس المرجع السابق، 177–178.

[73] – محمد صالح الأزرق (2000)؛ مرجع سابق ، ص 109– 110.

[74] –لورنس بسطا زكري (1993)؛ "العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، ص 85– 97.

[75] – نصر يوسف مقابلة (1989)؛ سيكولوجية المعلم الفعال، مجلة كلية التربية، العدد 13، جامعة عين شمس.

[76] Lifa. N (2005); La formations des maîtres face à la problématique de l'efficacité, proposition d'une alternative fondée sur les compétences et les modes d'actions réflexives. Les cahiers du LAPSI, université de Constantine, N° 02 juin 2005, P. 27-42.

[77] – ماجد الخطابية و آخرون (2004)؛ التفاعل الصفي، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ص 150.

[78] Dussault. G (1975) ; Op cit, P. 78.

[79] – محمد الدريج (2000)؛ مرجع سابق، ص 167.

[80] – أدموند امدون، نيد فلاندورز (1982)؛ دور المعلم في حجرة الدراسة، ترجمة عبد العزيز البابطين، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، ص 8.

[81] ماجد الخطابية وآخرون (2004)؛ مرجع سابق، ص 168.

[82] Dussault. G (1975); Op cit, P.110.

[83] – محمد الدريج (2000)؛ مرجع سابق، ص 196.

[84]– نفس المرجع السابق، ص 196.

[85] – علي راشد (2002)؛ خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه و تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 165.

[86] charles. C-M (2003): la discipline en classe Modèles, doctrines, et conduites. ed. de Boeck université. Bruxelles. P.56-57.

[87] Clermont Gauthier (dir.) (1997); Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, De Boeck Université, coll. Perspectives en education, P 98-99.

[88] – علي راشد (2002)؛مرجع سابق، ص 169.

[89] Larose et Donnay (1978) ; Evaluation des enseignements : Le système Roberson, in « Analye de l'enseignement par le cycle de formation des professeurs des centres pédagogiques Régionaux ». MEN. Rabat 1980, P 12-30.

[90] – محمد الدريج (2000)؛ مرجع سابق، ص 160.

[91] Postic. M (1996); la relation éducative, Puf, Collection. « pédagogie d'aujourd'hui », 7ème ed , Paris.

[92] Altet. M (1994) ; la Formation professionnelle des enseignants, Analyse des pratiques et situation pédagogique, Puf, collection « pédagogie d'aujourd'hui », Paris.

[93] – غاستون ميالارية (2001)؛ علم نفس التربية، ترجمة فؤاد شاهين، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، ص 37.

الفصل الثالث:

تحليل الاحتياجات التدريبية

مدخل:

يعتبر موضوع تحليل الاحتياجات التدريبية فكرة جديدة، ورغم حداثة هذه الفكرة، فقد مثلت مركز اهتمام للعديد من الأعمال الفكرية النظرية بالخصوص و الأعمال التطبيقية بدرجة أقل، فقد عمد المختصون إلى العمل في المدة الأخيرة على توفير نماذج لتحليل الاحتياجات، من خلال اعتماد مقاربة تحليل فوراق الأداء بالاعتماد على الوسائل الموضوعية في ضوء ضبط مفهوم الحاجة التدريبية كفارق في الأداء بين مستوى مرغوب ومستوى ملاحظ، فعمليا تتجلى الاحتياجات التدريبية من خلال تقدير الفارق الظاهر بين الملمح المهني المطلوب، أو المأمول والمرغوب أو الضروري في أغلب الأحيان، والتشكيل الحقيقي للملمح الواقعي، حيث تمثل الاحتياجات التدريبية الفجوة بين الوضعية الواقعية الحالية والوضعية المثالية المأمولة. وتحليل هذه الفوارق يقودنا إلى ترجمة الاحتياجات إلى أهداف تدريب وإلى القيام بكل الآليات والخطوات اللازمة والضرورية، فعملية التحليل تمثل مرحلة أساسية في تخطيط أي عملية تدخل مناسبة سواء تصميم عملية التكوين أو التدريب أو أي عملية تدخل من نوع آخر موجهة لسد النقص على مستوى فارق الكفاءة، فمن المهم معرفة من أين ننطلق حتى يتسنى لن تحديد مطلب وعرض عملية التدريب ومعرفة وتحديد أهداف عملية التدريب، والمبادئ والتوجيهات العامة من أجل إرساء و عقلنة وظيفة التدريب على النحو الأمثل.

1. الاحتياجات التدريبية بين غموض المفهوم وتنوع المقاربات:

لقد ظل مفهوم الاحتياجات التدريبية مجهولا لوقت طويل، وظهر بشكل جلي فقط خلال العشرين سنة الأخيرة في ميدان تكوين الراشدين «الأندرغوجيا»، حيث مثل مفهوم تحليل الاحتياجات التدريبية موضوع محل اهتمام بعض الباحثين التربويين المتخصصين في ميدان التكوين، من خلال مجموعة من الأبحاث والمقالات العلمية التي نذكر منها أعمال؛ Beau (1976), Charlot (1976), Barbier et Lesne (1977), Stufflebeam et al. (1980), Rousson et Boudineau (1981), Stufflebeam et Shinkfield (1985), Le boterf (1987, 1991), Bourgeois (1991), Meignant(1991), ... وغيرهم.[1]

و من خلال التحقيق في هذا الأدب التربوي في مجال التكوين، يمكننا معاينة الصعوبة المزدوجة المرتبطة بمفهوم تحليل الاحتياجات، والتي مردها التشابك والخلط المفاهيمي المرتبط بالتفكير النظري أو الأطر المفاهيمية من جهة، والندرة الواضحة في الأدوات الإجرائية لتحليل الاحتياجات في ميدان التكوين، والتي تمكن من بلورة بعض المقترحات المنهجية والإستراتيجية المهمة؛ كتلك التي قدمها البحث Nadeau (1988). Bourgeois (1991) على سبيل الذكر لا الحصر.

ويبدو الالتباس المرتبط بمفهوم الاحتياجات وتداخله مع مفهوم المتطلبات وعدم التمييز بينهما، أول مظهر من مظاهر الصعوبة التي اعترضت عملية تحليل الاحتياجات التدريبية، والتي حالت دون بناء نماذج تحليل تعتمد على قياس الاحتياجات المرتبطة بالأفراد بموضوعية، وتميزها عن متطلبات سياق العمل وشروط الأداء بمستوى من الفعالية .

وفي تقديرنا، أن أول خطوة عمد إليها المختصون في ميدان التربية والتكوين لتجاوز هذا العائق المفاهيمي، هي محاولة فك هذا التداخل بين مفهوم الاحتياجات و مفهوم المتطلبات ،وقد ميز المختصون بينهما على أساس أن الاحتياجات تشير غالبا إلى دوافع العمل (الفعل)، بينما تشير المتطلبات إلى غايات الفعل وشروط تحقيقه، وعلى هذا الأساس فإن المتطلبات أقل من الاحتياجات، لأن المتطلبات تتصل بالرغبة و تؤدي إلى أن يقوم الفرد بعمل يرضي رغبته، ومن تمنعه ظروف ما من قضاء رغبته ستظل متطلباته قائمة، كما قد يقصد بالمتطلبات في بعض الاستعمالات، الشروط الواجب توافرها في الفعل أو المكتسبات أو المدخلات القبلية التي تتطلبها بعض المهام أو الوظائف، بل قد يقصد بها في بعض الأحيان التعبير عن غايات ومرامي عامة مطلوبا تحقيقها دون تحديد ها عمليا، مثل " من متطلبات ثورة تكنولوجيا الاتصال والإعلام ...كذا وكذا " .

أما الاحتياجات في ميدان علم النفس، فتعني أن هناك نقصا في شيئا ما و يحتاج الفرد إلى تلبيته، و ينشأ عن هذه الحاجة نوع من التوتر، ذلك الذي يفرض على الفرد القيام بنشاط ما ليزيل هذا التوتر النفسي أو يخفف منه على الأقل، لذا فإن هناك نوعان من الاحتياجات أحدهما نفسي داخلي، و يعبر عن نوع من التوتر وعدم الاتزان أو عدم التكيف الذي يدفع بالفرد إلى تدارك النقص و إشباع حاجاته، والآخر يرتبط بالمتطلبات التي تشير إلى النقص في الموارد المعرفية و المهارات و الاتجاهات والكفاءة بصفة عامة لدى الفرد، والتي يمكن تحويلها من خلال تقديرها بشكل موضوعي، وبناء برامج تدريبية على أساسها وهذا ما نطلق عليه الاحتياجات.

وإذا كان هناك حاجات بالمعنى النفسي، واحتياجات ترتبط بمجال التربية والتكوين من خلال ممارسة المعلم لمهامه التعليمية، فهذا لا يعني أنه يمكن الفصل التام بينهما، فقد تؤدي تلبية احتياجات المعلم التدريبية في ممارسة مهامه التعليمية الصفية بشكل فعال إلى إشباع حاجاته النفسية المرتبطة بتنمية ثقته بنفسه، و تجاوز مشاعر القلق والتوتر في تفاعله مع التلاميذ في مختلف الوضعيات.

ووفقا لهذا المنظور، يمكن أن نعرف الحاجة التدريبية للمعلم أثناء الخدمة على أنها تمثل ثغرة بين ما يمتلكه من معارف وقدرات واتجاهات، والتي من شأنها أن تسبب له شعورا بالتوتر وعدم الاتزان حينما يواجه متطلبات تأدية مهامه و إنجاز وظائفه، مما يدفعه ويوجه سلوكه نحو مختلف مصادر التدريب المتوفرة، التي تمكنه من تغيير الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون عليه .

و في نفس هذا السياق، حاول Parmentier. C (2008)[2] التمييز بين الاحتياجات التدريبية وباقي المفاهيم المرتبطة بها بشكل إجرائي، من خلال نموذج عملي يؤطر عملية تحليل الاحتياجات ضمن إطار شامل يحدد السياق المنظومة المعنية بعملية التحليل من جهة ، وتعريفها كخطوة عملية أساسية ضمن مخطط تنفيذ برنامج تدريبي من جهة أخرى.

وقد اعتبر الباحث أن فكرة تحليل الاحتياجات التدريبية جديدة وترجع فقط إلى منتصف السبعينيات من القرن الماضي، ورغم حداثة هذه الفكرة فقد مثلت موضوعا مهما للعديد من الأعمال الفكرية النظرية بالخصوص و الأعمال التطبيقية بدرجة أقل. وضمن المقاربة العملية التي اقترحها لتحديد مدلول هذا المفهوم وضبط حدوده المعرفية، ارتكز على ضبط سياق العمل ومتطلباته حينما يشدد على أن عملية تحليل الاحتياجات تتطلب مبدئيا؛ « معرفة الوضعيات المهنية وتعريف الكفاءات الخاصة بها، تلك الكفاءات المرتبطة بالخصوص بطبيعة المهام والوظائف التي يمارسها مختلف الأعضاء الفاعلون في المنظمة » هذا من جهة، وحينما يركز على أن عملية تحليل الاحتياجات تندرج ضمن مخطط إجراءات عملية تصاعدية بغية تنفيذ مخطط أو برنامج تدريبي ينطلق من الأعضاء الفاعلين لبناء برنامج تدريبي فعال، مما يستلزم المرور بعملية التحليل للاحتياجات المعلنة فقط من جهة أخرى.

وبناءا على أعمال Meignant. A(2006) et Ardouin. T (2003) قدم لنا الباحث Parmentier ثلاثة تعاريف أولية أساسية تسمح بالإحاطة بمفهوم الحاجة التدريبية و تمييزها عن مفهوم المنتظرات و المطالب؛[3]

الحاجة « besoin » : « الحاجة ترتبط بنقص أو حالة صقور لا يمكن ملاحظتها بوضوح أو إدراكها بشكل مباشر، فما مرد هذا القصور؛ أهو راجع إلى مشكلات تنظيمية في العمل، أو حالة عدم رضى عن أداء العمل، أم الشعور بعدم القدرة على انجاز عمل كما يجب لانعدام المعلومات والمعارف أو المؤهلات؟.[...] فالحاجة [...]هي محصلة لعملية تحليل أو مواجهة وضعية أولية حالية و وضعية مرغوبة مأمولة أو ضرورية، هذه الفجوة المعبر عنها بالنقص أو القصور تمثل الحاجة التدريبية، و قد يكون مردها إلى تطور متطلبات منصب العمل أو الوظيفة أو نظام العمل في حد ذاته، أو تغير في سياسة المنظمة ككل».

- **المنتظرات «Les attentes»** : « وتشير المنتظرات إلى الرغبات الفردية أو الجماعية المرتبطة بإستراتيجية المنظمة أم لا. [...] فهل هناك رغبة في التكوين معلنة في أهداف، لكن هذه المنتظرات لا تتطابق بالضرورة مع احتياجات المنظمة، فهي مطالب ضمنية غير معلنة صراحة أو مطالب مضمرة أو كامنة».

- **المطالب «La demande »** : « أما المطالب، فهي تتعلق بالمنتظرات الفردية أو الجماعية المعلنة صراحة و بوضوح، حتى في شكل تقارير من أجل القيام بتدريب مرتبط بوضعية مشكلة تحتاج إلى حل، ويتمحور تحليل الاحتياجات حول كيفية الوصول إلى الإعلان عن المطالب التي بدورها تمثل موضوع تحليل ليصبح أكثر إجرائية».

و يرى الباحث، أن مفهوم الحاجة يبقى يشوبه نوع من الغموض إذا أردنا فهمه كشيء منفصلا عن سياقه، ويضيف الكاتب «في الواقع حقل أو حوض للاحتياجات التدريبية خفي نوعا ما، و يتطلب تدخل أخصائي مسلح بمنهجية فعالة تمكنه من تحديد الاحتياجات واستخراجها»، و من جهة أخرى، لا يكفي أن نطلب مباشرة من الأفراد عرض احتياجاتهم للتصريح بها بطريقة موضوعية موثوقا بها، لأنه في حالة ما إذا لم يدلي الفرد بأي شيء، لا يمكن ترجمة هذه الوضعية بانعدام الحاجة»

ويؤكد الباحث « أن الحياة الاجتماعية لا تمنح أبدا مجالا للملاحظة العلمية والموضوعية، التي تمكننا من تقدير موضوعية الاحتياجات، لأننا في هذه الحالة لا نواجه سوى تصريحات عن احتياجات مرتبطة بمختلف الفاعلين اجتماعيين، سواء تعلق الأمر بهم أو بأفراد غيرهم.» ، ولهذا لا يمكن تصور الحاجة خارج اطر الخطاب المتداول لدى الأفراد، و الذي يبنى على إدراكهم للواقع، وفي هذه الحالة تعتبر الاحتياجات التدريبية بنيات أو مخططات تتجسد أولا من وضعيات العمل أو الانجاز أو الأداء.

و في هذا الصدد، يبين لنا « أنه لا وجود الحاجة التدريبية ذاتيا» ولا تظهر من نمط الخطاب « أنا في حاجة..» ، فالاحتياجات التدريبية تتكون من خلال الفارق الظاهر بين الملمح المهني المطلوب أو المأمول والمرغوب أو الضروري، والتشكيل الحقيقي للملمح الواقعي، حيث تمثل الاحتياجات التدريبية الفجوة بين الوضعية الواقعية الحالية و الوضعية المثالية المأمولة.

وبناءا على هذه المقاربة، يضيف [4] Bourgeois. E (1991) المكون المربط بمنظور وسائل الفعل التي تعمل على خفض سعة الفجوة بين الوضعية الحلية الواقعية والوضعية المثالية، فحسب الباحث ، تدرك الحاجة في شكل بنية عقلية أو معرفية ترتكز على ثلاثة أقطاب تبدو متمايزة في حين هي وثيقة الارتباط فيما بينها؛

- **قطب تصور الوضعية الحالية الراهنة:** حيث يتم التعبير عن الحاجة في شكل مشكلات أو صعوبات وظيفية ، متطلبات، ضرورات أو فشل « أنا أواجه مشكلات في... « Je rencontre des problèmes » « ...dansالصعوبات مرتبطة ب...» « ... à Les difficultés sont liées »
- **قطب الوضعية المتوقعة أو المنتظرة أو المرغوبة:** حيث يتم التعبير عن الحاجة في شكل رغبة، أو أمنية، أو مبتغى، أو طموح، أو حتى في شكل دافع. « أأمل .... » ,« Je souhaiterais... »

- **قطب تصور إمكانية انجاز الفعل:** حيث يتم التعبير عن الحاجة في شكل فعل أو سلوك يمكن انجازه « سيكون ... » « Il faudrait que… » « للوصول إلى ...» « pour y arriver,...»

ويكفي أن يبرز قطب على الأقل من الأقطاب الثلاثة على مستوى إدراك الفرد و تصوراته (مدخل معرفي) فندرك أن الحاجة معلنة أو معبر عنها من طرف الفرد.

ويضيف Parmentier أن عملية تحليل الاحتياجات التدريبية خطوة تسبق عملية بناء مخطط أو برنامج التدريب، و هي إجراء يعتمد على استشارة مختلف الفاعلين في عملية التكوين، وتقصي مدى إجماعهم على مدى وضوح و وجاهة مشروع عملية التدريب من خلال مختلف الاستراتيجيات المهنية، فهذه العملية تسمح بتحديد أهداف التدريب و الكفاءات المستهدفة، وذلك من منطلق أن الاحتياجات تخص مختلف الأبعاد (التنظيمية أو المؤسساتية، الجماعية و الفردية) للوضعية المهنية الأولية مع توفر إرادة التطور بغية تحقيق وضعية جديدة، مع الأخذ بعين الاعتبار تمييز ما تشير إليه المستويات الأتية:[5]

– **حاجات المنظمة:** المرتبطة بالتأهيل في المناصب و تنمية الكفاءات، فمن المهم جدا محاولة فهم رهانات المنظمة في عملية تحديد الاحتياجات، وتحديد ديناميكية السياق الذي توجد فيه؛ التحولات، مشروع خاص، و مسار النوعية،....إلخ ، و من هذا المنظور من المهم أيضا تحديد الفاعلين المهمين والمنطق والفكر المهني الذي يؤثر على ديناميكية السياق الكلي.

– **حاجات العاملين** من أجل التكيف و سد أو استدراك فارق الكفاءة، فالمستخدمين يدخلون أيضا من خلال رهاناتهم و ديناميكية هويتهم التي من المهم فهمها في إطار عملية تحديد الاحتياجات.

بالنسبة للباحث عملية تحليل الاحتياجات تضع أولا أنواع من الحاجة:

– **الحاجة التنظيمية:** في علاقة مع المنظمة ككل، الأهداف المستعرضة أو المتشعبة؛ مثل إدارة التأطير و النوعية أو الجودة.

– **الحاجة الجماعية:** أو حاجة المصلحة في علاقة مع أهداف المصالح أو الأقسام والشعب أو الوحدات

– **الحاجة الفردية:** في علاقة بالعمل أو منصب العمل والتطور المتعلق به.

– **الحاجة الشخصية:** في علاقة بالرغبة أو الطموح في التنمية الذاتية دون الارتباط المباشر بالعمل أو الوحدة أو المصلحة، مثل حوصلة الكفاءات، والاحتياجات الشخصية لا تسير مباشرة من طرف مصالح التدريب، وإنما يقتصر دورها فقط على تسهيل العمليات المرتبطة بها.

وفي أخير نشير أنه من المهم أن لا نكتفي بمصدر أو مورد واحد لتحليل الاحتياجات التدريبية، ويفضل التنويع في مصادر المعلومات، بل من الضروري مواجهة المنتظرات والمطالب بحقائق الواقع المهني وتنويع الرؤى والمقاربات في جمع المعطيات، حيث تركز هذه العملية التصاعدية على معطيات مصلحة التكوين والتدريب، و إحصاء الطلبات الفردية ، وتعداد المطالب الجماعية أو مطالب مختلف المصالح، وإجراء مقابلات فردية مع الأفراد العاملين، والاجتماع بهيكل التأطير، و تحليل سير المصالح و مناصب العمل، و تشخيص مصادر الخلل الوظيفي. ضمن عملية تحليل الاحتياجات

من المهم جدا استجواب المشاركين حول النتائج المحتملة والمواضيع الإضافية ذات الأهمية في عملية التدريب وإمكانات تطبيقها في الوضعية التدريبية.

2. مفهوم الاحتياجات

لقد فقد هذا المصطلح دلالته الدقيقة بالنسبة لبعض المؤلفين ،فحسب Nadeau (1988) المفهوم فارغ –دون حدود مفاهيمية – ولكي تكون له دلالة إجرائية ،لا بد أن يعرف ضمن سياق معين من خلال استعمال معايير مطلقة أو نسبية. ففي مجال التربية ، لا تنفصل الاحتياجات عن الفعل التربوي و البيداغوجي، و وفقا لهذا المعنى تكتسب الاحتياجات أو تعلم، وتبعا لهذا المفهوم المسند للحاجات فإن دراستنا تأخذ هذا المنحى،وبغرض تحقيق الوجاهة، فإنه من الضروري تحديد المفهوم بطريقة إجرائية.

فالتعريف الإجرائي الأكثر شيوعا –تداولا- في سياق تحليل الاحتياجات، هو ذلك الذي يعتبر الحاجة كفارق « écart »؛ فعلا، مفهوم الحاجة يشير إلى الفارق بين وضعية مرغوبة وبين وضعية ملاحظة قائمة.

و يعرف Kaufman (1982) الحاجة بنفس الكيفية؛ حيث يعتبرها كفارق بين ما هو موجود و ما يجب أن يكون « ce que est et ce devrait être »، و ما هو موجود في شكل نتائج. كما يستعمل Witkin (1984) مصطلحي الوضعية الحالية –ما هو موجود- و المستوى المرغوب « ما يجب أن يكون» في حين يستخدم Shively (1980) مفهوم الفارق و يعرف الحاجة كفارق بين وضعية حالية « statut actuel » و أخرى مرغوبة « statut désiré »، والتي تشكل انشغال تربوي غير منجز، و يستعمل أيضا هذا التعريف لتحديد احتياجات معلنة في شكل مطالب اجتماعية تتمحور حول جودة الحياة.

و يقترح Beatty (1981) تعريف آخر للاحتياجات، يؤدي إلى نفس المعنى للفارق، لكن مع شيء من التعديل في المفهوم، فالحاجة تشكل فارقا قابلا للقياس يميز بين الوضع الحاضر و وضع مرغوب، وهي مطلب متعلق بالشخص المعني أو مطلب مؤسساتي مرتبط بالمنظمة التي ينتمي إليها الفرد، حيث تدخل الحاجة التي يعبر عنها المعني ضمن نسق الدافعية ، لكن لا يجب أن ينظر إليها كأمنية أو كرغبة، لأن الحاجة التحفيزية من هذا المنظور مرتبطة بإخفاق في تحقيق هدف أو غاية مرغوبة و محددة في ضوء رؤية شخصية، بينما حاجة المنظمة معيارية حيث الفارق بين وضعية حالية وهدف خاص موصوف من طرف جماعة فاعلين معينة.

من جهتهم Stufflebeam et col (1985) يعرفون الحاجة على أنها شيء يوصف بكونه ضروري و مفيد لإشباع رغبة ممكنة، ويدرجون حينئذ ثلاث وجهات نظر ديمقراطية و تشخيصية و تحليلية؛ فمن وجهة النظر الديمقراطية تعتبر الحاجة كمطلب تغيير يرغب فيه غالبية جماعة اجتماعية ؛ أما من وجهة النظر التشخيصية فتظهر الحاجة كقصور أو ضعف يحول دون تحقيق أهداف المنظمة؛ أما وجهة النظر التحليلية فتدرك الحاجة على أنها تمثل التوجه إلى تحسين وضعية في ضوء تحليل معطيات الوضعية الحالية.

و يعرف كل من (Guba et Lincoln (1982 هذا المصطلح كشرط مسبق أو مجموعة مطالب أو رغبات ناتجة عن إدراك حقيقة الفارق بين وضعية مستهدفة « état cible » و وضعية حاضرة « état actuel » ، إذا و فقط إذا تبين

أن وجود الشروط على مستوى الوضعية المستهدفة ذات دلالة ملائمة ومفيدة للموضوع (فرد ،عائلة ،جماعة اجتماعية) ، وبأن غيابها يعيقه ويزعجه أو يجعله تحت وطأة الضغوط.

إذن، وكخلاصة لما سبق سنحتفظ بالتعريف الذي يعتبر الحاجة كفارق بين وضعية مرغوبة مثالية، و أخرى حالية ملاحظة، وكل تعريف يبتعد عن هذا المعنى بصفة جوهرية لن يفيدنا.

3. تحليل الاحتياجات:

حسب Roegiers, X. et col (1992) [6] يمثل تحليل الاحتياجات عملية تقويم أساسية بالنسبة لأي نظام دخل في مشروع تكوين؛ فإذا أردنا إنجاح مشروع التكوين، يجب تحديد و موازنة الأولويات، ثم صياغة الأهداف الوجيهة أو الملائمة، و استجابة لفكرة تم طرحها مسبقا – سواء كان طلب تكوين من طرف أعضاء النظام، أو عرض تكوين مطلوب، أو متطلبات تكوين مدركة استنتاجا- تنفذ عملية جمع البيانات اللازمة من أجل تحديد الطريقة الفعالة التي تمكننا من تحقيق الغايات المثلي التي يتوخاها النظام ككل، بمعنى تعديل العملية وتوجيهها قدر الإمكان لهذا الغرض. عملية التنظيم والضبط تمثل الوظيفة الأساسية في تحليل الاحتياجات، حيث تعمل على ضمان تفادي الأخطاء في عملية التكوين؛ أي وجاهة عملية التكوين خصوصا أو أي عملية من مماثلة تعتمد على تحليل الاحتياجات، فأثناء عملية التحليل بالضبط، و خلال جمع البيانات و تبيان المؤشرات بشكل جلي، وفي وقت معين يمكن التدخل للتغيير في مسار السياق و إحداث التغيير كنتيجة محتملة لعملية التحليل.، عملية تحليل الاحتياجات في هذه الحالة تستهدف مهمة أخرى ذات أولوية؛ هي وظيفة التوقع أو التنبؤ بتطور النظام في ضوء النتائج المتوقعة لعملية التكوين.

في هذا السياق يرى Bourgeois, E. (1991)[7] أن تحليل الاحتياجات يعتبر عملية مزدوجة؛ عملية للكشف وللتفاوض الاجتماعي على حد سواء.

فهي عملية **كشف و إيضاح أولا**، تحليل الاحتياجات يرتكز على تطوير منهجية تمكن الفاعلين من استجلاء الأقطاب الثلاثة من خلال عملية دائرية متدرجة متبادلة بين مختلف التصورات (تبادلات دائرية) « va-et-vient » ، هذه العملية تنشأ وتبنى في البداية على القطب البارز أو الواضح ، هذه العملية الدائرية التدريجية التبادلية أكثر رسوخا في الحقل السوسيومهني للفاعلين، وتشكل عملية الكشف و التوضيح، حيث تظهر من خلال اختبار مستمر للفروض مواكب لعملية جمع التصورات ؛ حيث يقوم المحلل بفك تشفير الخطاب للأفراد المعنيين بالوضعية المشكلة « situation-problème» بغرض البحث عن الحلول الأنسب التي تأخذ بعين الاعتبار متغيرات المحيط (الظروف الإنسانية، الوسائل والتجهيزات، الجانب الاقتصادي، و الجانب الاجتماعي،....)

كما هي **عملية تفاوض**؛ فكل عملية تحليل احتياجات تقود إلى عملية اتخاذ قرار بشأن القيام بفعل تكويني إذا اعتبرت هذه العملية الخيار الأنجع أو الأنسب، أو المزج بين الفعل التدريبي أو التكويني أو أي إجراء من نوع آخر، وحتى في حالة اتخاذ قرار مؤقت بعدم اللجوء إلى التدريب، و أيا كان القرار ، يجب إشراك كافة الأعضاء المشاركين أو الفاعلين المعنيين باتخاذ القرار، وهذا ما يعرف بمنطق التفاوض على مختلف المستويات للمنظمة.

فإذا كنا عرفنا عملية تحليل الاحتياجات من خلال آليات الضبط والتنبؤ والكشف والتفاوض، يبقى التساؤل مطروح حول ما ترتكز عليه عمليا من أهداف يجب تلبيتها لضمان سير هذه الآليات بنجاح لبلوغ مقاصدها، فما الذي يرتكز عليه تحليل الاحتياجات؟

يهدف تحليل الاحتياجات بشكل عام إلى تحديد مجموعة الأهداف التكوينية، و تعيين أهميتها النسبية، وينبغي على هذه العملية من خلال نتائجها أن تسهل اتخاذ القرارات ذات النمط التخطيطي، و المرتبطة بتطوير وتعديل البرامج التكوينية من خلال إبراز المشكلات أو الصعوبات الأكثر أهمية وما ينجر عنها من قرارات من جهة، و تبرير التركيز على بعض الاحتياجات الأساسية التي من خلالها يمكن تقييم التحولات في انجازات المتكونين من جهة أخرى.

و في نفس السياق يقترح لنا Kaufman (1985)[8] تعريفا أكثر وضوحا لارتباطه بكل إجراءات عملية تحليل الاحتياجات التي تم تحديدها بشكل عملي من خلال الآتي ذكره:

- عملية ترتكز على تحديد الغايات المنتظرة (نتائج، منتجات)، تسلسل معطى في عملية تطوير البرنامج.
- عملية ترتكز على توضيح مهمة أو دور المدرسة وكيفية تقييم هذا الدور بصورة واضحة.
- عملية امبريقية تستهدف تحديد نتائج عملية التكوين ، وفي هذا الصدد تهدف إلى وضع مجموعة المعايير، و التي من خلالها يمكن استخراج الإشكاليات و مقارنتها.
- عملية تسمح بتحديد صدق الأهداف التربوية، و تحديد إذا ما كان بالإمكان استخدام اختبارات مقننة معيارية ومحكية و ضبط ظروف تطبيقها.
- أداة لمعالجة المشاكل التي تساعد على انتقاء الوسائل المتنوعة ضمن عملية تطوير البرامج.
- أداة تسمح بالحصول على معلومات مرتبطة بالفوارق الموجودة بين النتائج الحالية والنتائج المنتظرة، وترتيب هذه الفوارق، وانتقاء أهمها في شكل أفعال ذات أولوية.

إذن يكمن تحليل الاحتياجات بالارتكاز على عملية تحديد الفوارق الموجودة بين الوضع المرغوب والوضع القائم، مما يفترض الحصول على معلومات مرتبطة بهذين البعدين. وكما يشير Popham (1975) فمن المهم تمييز عملية جمع المعلومات والمعطيات المفضلة، التي تتضمن القيام باختيار على أساس أولوية العناصر ذات الأهمية، باختصار عندما نقوم بجمع معلومات حول الوضع المرغوب للمعلمين، فإننا نسعى للحصول على المعطيات ذات الأولوية، ويبدو جليا أن صدق الاحتياجات المعلن عنها مرتبط بصدق المعطيات المجمعة في ضوء الوضعين الحالي والمرغوب فيه؛ فلا وجود لتحليل الاحتياجات إلا إذا أمكن قياس الوضعيات القائمة و المستقبلية للمتكونين، فمن الضروري تحديد مستوى الاحتياجات ، ويجب صياغتها على شكل أهداف عامة أو خاصة، و ذلك من منطلق أنه يمكن تحديد الاحتياجات على درجات مختلفة الدقة وفق ما يتحدد على مستوى تحليل النظام أو تحليل برنامج و رزنامة عملية التكوين أو أيضا على مستوى محتوى البرنامج التكويني.[9]

4. إستراتيجية تحليل الاحتياجات:

يجب على المقيم أن يكيف أو يتبنى أو يصمم إستراتيجية خاصة لتحليل الاحتياجات و تطبيقها ، ونعني بالإستراتيجية كيفية القيام بعملية التحليل ، بمعنى آخر يجب على المقيم أن يفكر في نموذج للتحليل، ويجدر بالمقيم عند

هذا المستوى الإطلاع لحوصلة النماذج و المقاربات المرتبطة بتحليل الاحتياجات من جهة، و تحليلها من حيث المزايا والمآخذ من جهة أخرى، لكي يتسنى له المفاضلة بين عملية تكييف أو تبني أو بناء إستراتيجية خاصة و ملائمة في ضوء معطيات مشروع التدريب الذي هو بصدده.

فالتراث السيكولوجي في ميدان عملية التكوين أو التدريب أثناء الخدمة لا يقدم لنا نماذج جاهزة لتحليل الاحتياجات مطلقا، و يمكن تصنيف هذه النماذج ضمن واحدة من المناهج الثلاث التالية: المنهج الاستقرائي والنموذج الإستنتاجي و النموذج الكلاسيكي، و تختلف هذه النماذج أساسا من حيث نقطة الانطلاق المستخدمة في تحديد أهداف عملية التكوين.

جدول رقم 07: يوضح الاستراتيجيات الخاصة لتقييم الاحتياجات التدريبية و تحديد الأهداف حسب Nadeau. M.A. 1988 بتصرف:

النموذج الاستنتاجي	النموذج الاستقرائي	النموذج الكلاسيكي
تحديد السلوك الحالي «1»	تحديد و اختيار الاهداف التربوية الموجودة «2»	اهداف عامة «1»
تكديس و توضيح السلوكات داخل البرامج و السلوكات المتوقعة «2» مقارنتها بالاهداف العامة الموجودة «1»	تطوير القياسات ذات النمط المعياري «2»	تطوير البرامج «3»
التوفيق بين الفوارق «1»	جمع المعطيات و تحديد الفوارق	«3» تقويم
تحديد الاهداف الخاصة «2»	تحديد الاهداف الخاصة «2»	
تطوير البرنامج التكويني «2»	تطوير البرنامج التكويني «2»	
تقييم اثار البرنامج «2»	تقييم اثار البرنامج «2»	
مراجعة «2»	مراجعة «2»	

1 مسؤولية مزدوجة: مكونون ومجموعة الفاعلين الاجتماعين

2 مسؤولية المكونون

3 غير منتظمة

1.4. النموذج الكلاسيكي « Modèle classique » :

يستخدم هذا النموذج عندما لا تتوفر بين أيدينا نماذج أكثر مصداقية، أو بالأحرى عندما يريد المقيمون تفادي استخدام نماذج يتطلب تنفيذها القيام بإجراءات أكثر تعقيدا، حيث ينطلق المختصون تبعا لهذه المقاربة من نصوص غير دقيقة و عامة تشمل الأهداف والمقاصد التي تسمح بالمرور مباشرة لتطوير البرامج التكوينية الموجهة عادة للتطبيق والتقييم ، ولا تتم هذه المراحل الأربعة انطلاقا من معطيات امبريقية ،مما يجعل هذه العملية لا تنفذ بكيفية إجرائية دقيقة و قابلة للقياس.

يتميز هذا النموذج بكونه يمكننا من اقتصاد كثيرا من الوقت و الجهد و المال والطاقة، هذا من جهة، و من جهة أخرى لا يتطلب الالتزام بمختلف إجراءات تقدير مدى إجماع كل الفاعلين حول أهمية الأهداف وأولويتها ،لكن يجب الاشارة بأن هذا الاقتصاد في الوقت و المال و الجهد ينجر عنه نقص في المصداقية، إن لم نقل انعدامها في أغلب الأحيان، وأخيرا يمكن اعتبار العمل بهذه الإجراءات المهمة في أجال قصيرة نسبيا نوع من المجازفة غير محسومة النتائج.

2.4. النموذج الاستقرائي« Modèle inductif »:

يأخذ هذا النموذج اسمه من حيث الأهداف و المنتظرات و النتائج، التي يتم الحصول عليها من قبل الأفراد والجماعات الصغيرة داخل المجتمع الواحد، حيث يؤسس بناء البرنامج في ضوء هذه المعطيات، وعمليا تستهل العملية مع كل الشركاء والفاعلين في الميدان التربوي، حيث يقومون بتحديد القيم و الأهداف بشكل منفرد أو جماعي ، فيضعون لها قائمة مبنية أساسا على تحديد الأولويات، ثم تجمع المعطيات فيما بعد للوقوف على مدى بلوغ هذه الأهداف.

تتضمن المرحلة الأولى في هذا النموذج جمع المعلومات حول السلوكات الحالية للمعلمين بالنسبة لمقاطعة أو مجموعة مدرسية معينة، أما المرحلة الثانية فتقوم على تجميع وتقسيم السلوكات الصادرة عن كل أطراف المجتمع المدرسي ذات الطابع التربوي وفقا لميادين النشاط المدرسي وحسب فئات السلوك المنتظرة، أما في المرحلة الثالثة، تتم عملية المقارنة بين التوقعات و الأهداف المحققة بهدف تقليص كل الفوارق الملاحظة بكيفية مقبولة بالنسبة لكل الفاعلين، وفي الأخير، يجب عرض الأهداف مع ضرورة مراجعتها باستمرار إن تطلب الأمر.

يتميز هذا النموذج بصلاحية مقبولة؛ لأنه يرتكز على توقعات و ادراكات الفاعلين الاجتماعيين من جهة، و استخدام مقاربة صارمة و منظمة لجمع المعطيات الامبريقية من جهة أخرى، رغم هذا يمكن اعتبار بطء إجراءات تطبيق هذا النموذج و تعقيداتها من بين أهم عيوبه.

3.4. النموذج الإستنتاجي « Modèle déductif »:

ينطلق هذا النموذج من عرض المرامي والأهداف الموجودة للوصول إلى بناء برنامج تكويني ، و تكمن نقطة الانطلاق في تحديد و اختيار أهداف، ويتم ذلك من خلال عرض قوائم للأهداف المرجوة على مجموع الفاعلين و شركاء الفعل التربوي،حيث يستخدمون هذه القوائم بهدف تحديد الفائدة و العمق و الدقة في الأهداف المعروضة، فمن خلال هذه العملية يتم اشتقاق أهداف التكوين بعد جمع كل المعطيات التي من شأنها تحديد الفوارق الموجودة بدقة، أما المرحلة الثانية فتتعلق بتطوير مقاييس محكية ممثلة لبعض السلوكات أو بعض مظاهر الأداء ، في حين ترتكز المرحلة الثالثة على البحث عن التغيرات التي يرغب شركاء النظام التكويني في إدخالها استجابة لمتطلبات السياق العام ، ثم نقوم بعد ذلك بإجراء القياسات الإديومترية لتحديد وجود السلوكات المرغوبة من عدم وجودها، واستكمالا لإجراءات هذه العملية نقوم بتحديد مستويات الفوارق بدقة، مما يمكننا من صياغة أهداف إجرائية –تتميز بالدقة والوجاهة– يرتكز عليها بناء أو تصميم برنامج تكويني قابل للتطبيق والتقويم والمراجعة الدورية.

إن ما يميز هذا النموذج أهم مزاياه المتمثلة في المصداقية؛ ذلك إنه يستدعي شركاء النظام التكويني، بالإضافة إلى سرعة الإجراءات و بساطتها، لكن في المقابل يبدو أن الانطلاق من قائمة أهداف محددة مسبقا يمكن أن يشكل نقطة قصور بالنسبة لهذا النموذج.

من المهم أن نشير إلى أن اختيار واحدة من هذه المقاربات مرتبط بعدة عوامل؛ كمتغير الوقت و الموارد المالية و التجهيزات المتوفرة، بالإضافة إلى نوع التكوين وسياق العمل ومتطلباته، لكن يبقى النموذج الاستقرائي الأكثر صلاحية ويلقى قبول كبير من طرف المختصين في بناء البرامج التكوينية، ذلك لأنه ينطلق من تحليل ادراكات و انشغالات مختلف شركاء قطاع التربية و التكوين في الميدان، رغم بعض السلبيات التي تميزه خاصة تلك المتعلقة ببطء تنفيذه و تعقيدات إجراءات تطبيقه مقارنة بالنموذج الإستنتاجي،أما بالنسبة للنموذج الكلاسيكي فلا ينصح بتبنيه لضعف مصداقيته. وفي الأخير يجب أن نشير أنه يمكن للمقيم عندما يعمد إلى القيام بعملية تحليل الاحتياجات المزج بين النموذجين الأولين من خلال تطبيق إجراءات المقاربة الاستقرائية و المقاربة الاستنتاجية في آن واحد.[10]

4.4. تطبيق النموذج الميثالي حسب « Nadeau 1988 » :

بعدما يتم تحديد النموذج، يجب على المقيم تطبيقه؛ بمعنى تفعيل عملية تحليل الاحتياجات، فلقد رأينا فيما سبق انه مهما كان النموذج المقترح فإن منهجية العمل تتضمن أربع مكونات ؛ تحديد الوضع المستهدف والوضع الحالي، ثم وصف و تحديد و تحليل الفوارق بين المكونين الأولين، وأخيرا تحديد الأولويات.

1.4.4. تحديد الوضع المرغوب –المستهدف- « la détermination du statut désiré » :

1.1.4.4. تحديد الأهداف « l'identification des objectifs »: يجب أن ننطلق في تحديد الأهداف من عملية تفكير عميق تهتم بنمو المتعلم الذي ينتمي إلى سياق مجتمع يتميز بالتغير المستمر، حيث يجب على هذا المتعلم أن يكتسب المهارات والقدرات، ويحصل النتائج، و يمتلك الاتجاهات و المواقف التي تمكنه من مواجهة المتغيرات التي يفرضها هذا المجتمع، و يمكن للخبراء إعداد قائمة شاملة للأهداف بالاعتماد على إستراتيجية المفاضلة والانتقاء في ضوء كل متغيرات السياق العام ومتطلباته انطلاقا من قوائم معدة مسبقا.

ومن أجل تنفيذ هذه المهمة يتوفر لدى المقيمين والخبراء العديد من الوسائل والنماذج الجاهزة، من بينها النموذج النظري ل(1950) Tyler الذي يقدم إجراءات في شكل خطوات عملية لإنتاج الأهداف التربوية والتكوينية ، حيث يعتمد على دراسة نتائج التقارير و البحوث العلمية المنجزة في الميدان، بالإضافة إلى القيام بالتحقيقات الميدانية مع مختلف الشركاء التربويين ، كما يعتمد أيضا على التحقيق في إصدارات الصحف، و فحص الملفات المدرسية، وتقييم البرامج و المستلزمات المعتمدة في عملية التدريس .

كما يتوفر عدد من النماذج قائمة على مفهوم الفوارق، وتعتمد بالأساس على تحديد الأهداف كأول خطوة ضمن مراحل إجراءاتها. وفي هذا الصدد يقر (1984) Witkin أن العديد من النماذج تولي أهمية كبيرة لدراسة حجم الفوارق كمصدر أساسي لترتيب أولويات الأهداف.

وتتجلى هذه الأهمية على نحو واضح بالنسبة للمقاربة المطورة من قبل « Worldwide Education and Research institute » (Eastmonde (1974 و كذلك مقاربة Kaufman (1995) ، إذ يتبنى كل منهما نموذجا من النمط الإستنتاجي، حيث تعتمد المرحلة الأولى من هذا النموذج على إنتاج الأهداف وترتيبها حسب الأهمية في ضوء حجم الاحتياجات وأهميتها؛ فتبدأ عملية تحليل الاحتياجات في أولى خطواتها بتحديد أهمية الأهداف في ضوء المستويات المرغوبة، و في الخطوة الثانية ينصب الاهتمام على صياغة أهداف في ضوء الاحتياجات التي تشكل أولويات بناءا على حجم الفوارق الملاحظة، أما الخطوة الثالثة فتخصص لتخطيط عملية التدخل في شكل برنامج لسد هذه الاحتياجات، مع الأخذ بعين الاعتبار الموارد المالية والبشرية و التجهيزات المخصصة لتنفيذ عملية التدخل.[11]

يقترح نموذج CSE المطور من طرف مركز الدراسات التقويمية لجامعة كاليفورنيا فهرس للأهداف مبني على نتائج عملية تحليل تتجسد من خلال تنفيذ عدد من الخطوات المنهجية المضبوطة؛ فتتضمن الخطوة العملية الأولى إرساء نظام أولوية في ضوء أهمية الأهداف المحددة مسبقا، وفي المرحلة الثانية يتم انتقاء الاختبارات بعناية لقياس أداء و انجازات الطلبة في ضوء الأهداف التي تشكل أهمية و أولوية،ثم تلي بعد ذلك المرحلة الثالثة التي تتضمن تحليل النتائج المحصل عليها من الاختبارات، وأخيرا بناءا على استخدام هذا نموذج، يمكن اتخاذ قرارات تتعلق بإبراز الاحتياجات الحرجة من خلال مقارنة مستويات الفوارق بين الأداء والأهداف المرغوبة كمحكات.

بالنسبة للنماذج التي تستخدم المقاربة الاستقرائية، عملية توليد أو إنتاج الأهداف عن طريق تحديد ودراسة المشكلات الخاصة بالوضعيات التربوية والتكوينية ضمن سياق معين، ووفقا لهذا التوجه ظهرت تقنية حديثة في تحليل الاحتياجات و تحديد الأهداف؛ و ترتكز هذه التقنية مبدئيا على صياغة أهداف عامة على المستوى الفردي للفئة المستهدفة، و أخرى على مستوى المؤسسة، بعد ذلك يتم تنفيذ عملية جمع معلومات والبيانات حول الوضعية الحالية للشريحة المستهدفة بالنسبة لكل هدف، وفي المرحلة ثانية، تصاغ الأهداف في شكل عبارات إجرائية أكثر خصوصية و أكثر دقة مع مراعاة عدم ترتيب الأهداف وفقا لنظام الأهمية، أين يجب أن تدرس الفوارق الموجودة بينها بعناية من اجل الوصول إلى تحديد الاحتياجات ذات الأولوية بناء على حجم الفوارق . وفي الأخير نشير أن هذه التقنية مستخدمة كثيرا ضمن نموذج شاع استخدامه في ميدان التربية والتكوين عرف باسم L'Alameda County Needs Assessment Model (ACNAM).[12]

2.1.4.4. تحديد أهمية المرامي أو الأهداف

« la détermination de l'importance des buts ou des objectifs »: تقوم هذه المرحلة على دعوة ممثلين عن المحيط الاجتماعي (جماعة اجتماعية) من أساتذة و إداريين و طلبة إلى تحديد أهمية هذه المرامي و الأهداف التي حددت مسبقا، وتتمثل العملية خصيصا في إجراء يرتكز على تقدير وترتيب أهمية المرامي أو الأهداف من خلال جمع معطيات في شكل استجابات تقدم من طرف الأفراد مبنية على مبدأ المفاضلة في تقدير الأهمية.

العملية عند هذا المستوى تقوم على أساس تحديد المجيبين الذين سيدعون إلى إصدار الحكم بالأهمية النسبية للأهداف و المرامي، وذلك بتطوير أو تطبيق إجراء يمكن من تقدير أهمية المرامي و الأهداف من خلال تبيان أهم المعطيات التي ارتكز عليها إصدار الحكم التفضيلي:

- يعتبر اختيار المجيبين عملية هامة، لأنهم في النهاية هم الذين سيحددون النتيجة النهائية لهذه المرحلة.
- بالنسبة لأهمية الأهداف، يمكن للمقيم اختيار عدة طرق؛ أكثرها استعمالا هي مقاييس تقدير الرأي والمواقف وفقا لطريقة Likert، وطريقة فرز البطاقات ، كما يمكن اللجوء إلى استخدام تقنيات خاصة؛ كتقنية المواقف الحرجة « l'incident critique » ، أو تقنية « Delphi »، و يمكن أيضا استخدام تقنيات التحقيقات التي تقوم على إجراء المقابلات أو تطبيق الاستبيانات.
- بعدما نحدد طبيعة و عدد المجيبين و نقوم باختيار المنهجية المناسبة، نشرع في عملية جمع البيانات.
- بعد تجميع البيانات، تعالج و تحلل بكيفية تسمح بتحديد نظام الأهمية للمرامي و الأهداف، حيث يمكن أن نلجأ للتقنيات الإحصائية الوصفية؛ كمقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت، أيضا إذا أردنا وضع أو إيجاد مقارنات بين مختلف فئات المجيبين، يمكننا اللجوء إلى تقنيات إحصائية أكثر تطورا، كمقاييس الارتباط أو الاختبارات الإحصائية التي تقوم على تحليل الفروق، إلى غير ذلك من التقنيات.

2.4.4. تحديد الوضعية الحالية « La détermination du statut actuel »: يقوم هذا المكون ضمن عملية تحليل الاحتياجات على تحديد مستوى تحقق المرامي و الأهداف، بالاعتماد على أدوات قياس ملائمة و مناسبة، كما أن توفر العديد من المقاييس والأدوات المختلفة في ميدان التقويم خاصة، تمكننا من الحصول على بيانات موضوعية عن مستوى تحقق المرامي و الأهداف التي نسعى للحصول على معلومات بشأنها. من المهم في هذه المرحلة انتقاء و تصميم و تكييف أدوات قياس خاصة تقدم معلومات أكثر نجاعة و أكثر مصداقية بالنسبة للوضع الحالي للمتعلمين مقارنة مع المرامي والأهداف، لكن يجب الحرص على استعمالها وفق لما تتطلبه منهجية تطبيق هذه الأدوات.

يجب أن يتم اختيار أدوات قياس وفق مجموعة معينة من العوامل؛ كالأهمية النسبية للمرامي والأهداف، و التكلفة التي تتطلبها عملية جمع البيانات و وكيفية تحليلها، بالإضافة إلى كمية ونوعية البيانات التي يتم جمعها وعامل الوقت و الموارد المتوفرة، من دون أن نهمل العوامل المرتبطة بإمكانية تحسين مستوى تحقيق المرامي و الأهداف.

في هذه الوضعية يمكن أن نعتمد على عدة مصادر للبيانات؛ منها معطيات إدراكية من خلال مقاييس ملائمة و معطيات ترتبط بانجاز المتعلمين بعد خضوعهم لاختبارات قياس الأداء المعيارية المقننة أو الاختبارات محكية المرجع، بالإضافة إلى البيانات المؤسساتية كالمعطيات الديمغرافية أو تلك المتعلقة ببعض المظاهر كالغياب و التخلي المدرسي والحالة صحية للتلاميذ.

فسواء عمدنا إلى تكييف الأدوات في عملية جمع البيانات، أو اعتمدنا على تبني أدوات جاهزة، أو قمنا بتطوير وتصميم أدوات القياس لهذا الغرض، يجب أن نتأكد ما صلاحيتها من خلال تقدير خصائصها المترولوجية؛ بمعنى أن تستجيب هذه الأدوات لمعايير الصدق و الثبات و النجاعة، و التي بدورها تحدد نوعية التقويمات و القرارات.

3.4.4. تحديد الفوارق « L'identification des écarts »: وتقوم هذه المرحلة على تحديد الفوارق الموجودة بين الوضع المستهدف والوضع الحالي القائم للفئة المستهدفة، بهدف إمكانية تحديد المرامي و الأهداف التي يجب أن نسعى إلى تحقيقها، من خلال تصميم البرنامج المحتمل وتطبيقه، و تتمفصل هذه المرحلة على أنجاز عمليتين متدرجتين ومتكاملتين؛ وصف و تحديد الفوارق من جهة، وتكميمها من جهة أخرى.

حسب وجهة نظر Kaufman (1985)[13]، يرتكز تحليل الفوارق على ثلاثة أبعاد أو خصائص أساسية مرتبطة بتحليل الوضع الحالي ، حيث يجب أن تمثل البيانات التي يتم جمعها عن الوضع الحالي للشريحة المعنية بهذه الاحتياجات؛ من خلال وصفه كما هو قائم، و تقدير ما يمكن أن يكون عليه في ضوء المعطيات الحالية، و تحديد ما ينبغي أن يكون عليه مستقبلا في ضوء المحكات الدقيقة والموضوعية، ويجب أن نشير أن عملية التحديد هذه ليست أبدا شاملة ونهائية، وينبغي أن نعي بأن موضوعية و مصداقية كل حاجة معلنة يجب أن تبقى على الدوام محل تساؤل ومراجعة، و يجب أن تقدم الفوارق في شكل منتجات أو سلوكات أو مستويات إنجاز (مقاصد) بدلا من استعمال مصطلح عمليات أو إمكانات (وسائل أو مستلزمات).

و يشير Witkin (1984) إلى أن التنوع و الاختلاف بين نماذج المطبقة في تحليل الاحتياجات مرده الخاصية الأولى ، و بشكل أدق ناتج عن تأويل مصطلحات والعبارات «الحالي » « كما هو» «كما سيكون» «ممكن أن يكون و يجب أن يكون» [14] .و هناك جانب هام متضمن في عملية تحليل الفوارق يتعلق بفحص الأسباب ، لكن وللأسف عادة ما يهمل هذا الجانب، فقد تعود بعض المقيمين و باقي الفاعلين من المحترفين المهنيين و الجمهور في اغلب الأحيان على إصدار أحكام سطحية بكيفية سريعة بخصوص الفوارق و المتغيرات أو العوامل المرتبطة بها، فقد تكون طريقة العمل بهذه الكيفية مجدية وواضحة جدا عندما تعرف الاحتياجات وفقا لمبدأ الأولوية و اختيار الأهداف الأكثر أهمية حسب سعة الفارق حسب مستوى الإنجاز، بمعنى التركيز على تلك الأهداف التي تحققت بمستوى ضعيف وفقا لمعايير أكثر إجرائية، لكن وفقا لهذه الطريقة، يبقى تحديد سبب الضعف أو القصور الذي يمثل فارقا أو حاجة تستدعي التدخل لسدها مبهما، فقد يكمن سبب الفوارق على مستوى الشريحة المستهدفة، كما يمكن أن يكون على مستوى المؤسسة، حينها تكون البيانات حول خصائص الأفراد و المعلومات حول المؤسسة وسياق العمل مفيدة[15] ، و من هنا يوصي Witkin بإتباع منهجية لتنفيذ عملية تحليل الاحتياجات تعتمد على مرحلتين؛ ففي المرحلة الأولى ينبغي وصف و تحليل و تحديد حاجات المتكونين، أما في المرحلة الثانية يجب تحليل المدخلات على مستوى كل الفاعلين ضمن نسق المنظمة ، تحليل وتقييم البرامج و جمع كل المعطيات المرتبطة بالتجهيزات والمستلزمات وكل الموارد ذات العلاقة بسياق العمل ونشاط الفئة المستهدفة.

وقد حدد الباحث بالتفصيل مجموعة من المحاذير التي يجب أن يتفادها المختصون في تحليل الاحتياجات حينما يلجئون إلى تطبيق هذا النموذج:

- عدم القدرة على تطوير مخطط عملي لتحليل الاحتياجات.
- غياب الدعم الإداري من خلال عدم تعاون باقي الأعضاء الفاعلين في المنظمة.
- الاعتماد الكلي على المعايير السياسية في تقدير وتحديد أولوية الاحتياجات.
- الاعتماد الحصري على المقيمين الخارجيين.
- الفشل في تحديد نطاق المشروع بفعل عدم تحديد سياق العمل بدقة.
- عدم إمكانية الحصول على الدعم المادي الذي تتطلبه عملية تنفيذ جمع البيانات و تحليل الاحتياجات.
- إمكانية توقف مشروع التدريب بأكمله بحجة عدم توفر الموارد اللازمة ماديا وبشريا.[16]

وقد لخص Ceste (1996) هذه المحاذير بدقة في ثلاثة نقاط:

- غموض المصطلحات المسندة للاحتياجات.
- الضغوط المرتبطة بعامل الزمن؛ أي عدم إمكانية ضبط رزنامة لتنفيذ عملية تحليل الاحتياجات من جهة، وتنفيذ البرنامج التدريبي من جهة أخرى.
- عدم تعريف نطاق المشروع بصورة واقعية مضبوطة في ضوء تحديد سياق العمل ونشاط الفئة المستهدفة؛ فقد يكون النطاق ضيق جدا أو واسع أكثر من اللازم.[17]

في نفس هذا السياق يقترح النموذجان «ACANAM» و « Wordwide» منهجية خاصة في تحليل الاحتياجات تعتمد على تحليل الأحداث، و تحليل نموذج القيم داخل المؤسسة، ودراسة مشاريع وسياسات المنظمة[18].

4.4.4. تحديد الأولويات «La détermination des priorités » : تقوم هذه المرحلة على إعداد مجموعة معايير موضوعية للحكم على أهمية الفوارق المحددة في المرحلة السابقة من جهة، و وضع وتثبيت نظام أولوية الاحتياجات من جهة أخرى.

ويصرح(2003) Stewart et Cuffman أن وضع أولوية الاحتياجات أمر جد هام، خاصة في حالة ما يبدو انه لا تتوفر الإمكانات المالية والبشرية و الوقت الكافي لتلبية جميع الاحتياجات وإرضاء جميع الفاعلين؛ ولهذه الغاية، يؤكد على أهمية اللجوء إلى طريقة نظامية في وضع أولوية الاحتياجات، فإذا كان هنالك حرج في اللجوء إلى الطريقة النظامية كما يكتب المؤلفون، فهناك أيضا ضرورة بان يقوم نظام أولوية الاحتياجات هذه على كيفية نظامية[19]

يوضح (1984) Witkin الذي يوافق Kaufman في الرأي أن طرائق وضع أولوية الاحتياجات يجب أن يتنبأ بها في بداية تحليل الاحتياجات، فنحصل على نتائج أفضل عندما تكون معايير التحليل و التحويل موضوعة، و عندما نستخدم قواعد و قرارات و إجراءات بكيفية نظامية، وعندما ندمج معطيات كمية و نوعية في هذا التحليل، و عندما نأخذ بعين الاعتبار في نفس الوقت النفقات المرتبطة بتطبيق حلول، ونقدر النتائج المرتبطة بتجاهل الاحتياجات الأولوية.

تتنوع الطرائق بشكل كبير؛ فبعضها تقتصر على حساب الأهمية الوسطى لكل مرمى أو هدف و وضع ترتيب بسيط لها، بينما تلجا أخرى إلى تقنيات إحصائية ؛ مثل اختبار « t. test»أو«le Khi carré» كما تستخدم طرائق أخرى قواعد لاتخاذ قرارات أكثر تعقيدا تأخذ بعين الاعتبار عوامل منها؛ أهمية الأهداف، وكبر الفارق و احتمالية تجاوز الحاجة و العلاقة بين النفقات و العائدات، وغيرها، وتقترح طرائق أخرى إجراءات كتابية خطية، وهنالك البعض الأخر يقترح حسابات للمؤشرات، وأخيرا تستعمل بعض الطرائق إجراءات معقدة مثل تقدير المدى.

وقد قام Nadeau(1985) ببناء برنامج عرف باسم (Apple, IBM/PC et compatibles, macintosh) والذي يدمج مجموعة من الخوارميات تعتمد على القيام بعمليات حسابية معقدة، والتي تسمح بمعالجة البيانات التي يتم جمعها من خلال حوصلة الاحتياجات، حيث توفر لنا مجموعة من التقنيات الإحصائية القاعدية تمكننا من تشخيص وترتيب أولوية هذه الاحتياجات.[20]

5.4. نموذج Robinson et Robinson. (1995)[21] لتحليل الاحتياجات التدريبية في ضوء مؤشرات مستوى الأداء

على الرغم من جاهزية العديد من النماذج من حيث التصميم وصف إجراءات منهجية التطبيق ، إلا أن تطبيقها في وضعيات متعددة يبقى رهان غير محسوم لسببين؛ أولهما تعدد السياقات المهنية، سواء من حيث طبيعة المهام المسندة، أو من حيث الوظائف ومناصب العمل، أما الثاني فيتمثل في مواجهة تباين السياقات المؤسساتية، حيث يبرز متغير حجم المنظمة وتنوع بنيات التكوين وتنوع مكانة التكوين و تفاوت حجم الميزانية المخصصة للتكوين، و يتبين لنا في الأخير التباين الواضح في المسارات التي قادت إلى التساؤل المرتبط بعملية التكوين، وضرورة إدماج إشكالية تحليل الاحتياجات ضمن هذا التساؤل؛ نمط التكوين بين التكوين الإعدادي أو التدريب أثناء الخدمة الذي يعد بدوره متعدد الوظائف، الفاعلين في عملية التكوين،والأخذ بعين الاعتبار علاقتهم بطبيعة الاحتياجات البارزة و تجاربهم في ميدان التكوين بصفة عامة، بالإضافة إلى المفهوم العملي المسند للاحتياجات، فكل هذه المتغيرات تمنع من اختصار عملية تحليل الاحتياجات في صيغة بسيطة تعتمد على تبني بعض المعايير.

إن التزام صرامة في هذه العملية المحكمة و في نفس الوقت أساسية، حيث تأخذ بعين الاعتبار خصوصية السياقات والمسارات التكوينية؛ يجعل منها عملية دقيقة قدر الإمكان لتكون أكثر عملية أو وظيفية، و في الوقت نفسه مفتوحة قدر الإمكان لكي يتسنى للمقيمين استخدامها، مثل هذين الرهانين المعروفين في عملية التصميم الإجرائي لأي نموذج ، يجعل من أداة لتحليل الاحتياجات لا تشذ عن هذه القاعدة.

ولا يعتبر نموذج الذي قدمه Robinson et Robinson ذو خصوصية في تحليل الاحتياجات من خلال تحليل فوراق الأداء بالاعتماد على الوسائل المناسبة في ضوء مفهوم الحاجة التدريبية كفارق في الأداء بين مستوى مرغوب ومستوى ملاحظ فحسب ، إنما ميزته أنه نموذج متكامل من حيث المفاهيم المرتبطة بعملية التدريب أثناء الخدمة ووظائفه، كسيرورة تمتد من عملية تحليل الاحتياجات التدريبية كخطوة أساسية، إلى تقييم و مراجعة البرنامج التدريب المصمم، ومن ثم مراجعة مدى واقعية الاحتياجات وموضوعيتها، والذي يتجلى في ارتباط الاحتياجات بسياق العمل من خلال عملية التحويل الناجحة للكفاءة المكتسبة في الميدان.

وقد بني هذا النموذج على نسق مفاهيمي مضبوط، حدد فيه Robinson et Robinson المفاهيم الأساسية إجرائيا وميزها عن ما هو متداول على العموم، و حدد من خلاله خصوصية العملية الموجهة لتحسين مستوى الأداء كهدف محوري لعملية التدريب أثناء الخدمة؛[22]

1.5.4. الحاجة التدريبية: لقد حدد هذا النموذج الحاجة التدريبية إجرائيا في شكل فارق يتعلق بأداء شريحة معينة قابل للقياس والتقدير في ضوء معايير أو محكات مضبوطة، وميزها بالخصائص التالية:

- الحاجة التدريبية تمثل فارق أو فجوة بين نتائج مرغوبة و نتائج حالية
- لا يمكن تصور الحاجة التدريبية من دون التصريح بالنتائج المرجوة و النتائج الحالية، فعملية تحليل الاحتياجات التدريبية يجب أن تحدد هذه المتغيرات الثلاثة.
- يمكن قياس الحاجة التدريبية كميا أو كيفيا من خلال ترجمتها إلى مؤشرات إجرائية.

وفي هذا السياق يعتبر تحليل الاحتياجات التدريبية كإجراء ضمن عملية شاملة لتحليل الأداء، حيث يمكن تعريف الأداء بأنه النتائج الملاحظة والكمية من خلال انجاز عمل ما، والتي يعبر عنها عن طريق تقييم الفرد لنفسه أو تقييم المنظمة المسئولة عنه باعتماد تقارير المشرفين أو باللجوء إلى مقيمين مختصين خارج المنظمة.

2.5.4. عملية تحليل الاحتياجات: مجهود مبنى على عملية تفكير منظم يرتكز على الملاحظة و جمع البيانات (حقائق، أداء، أراء مواقف واتجاهات) من مصادر مختلفة بهدف توثيق وتحديد الفوارق (الاحتياجات) بين نتائج حالية ونتائج مرغوبة.

و تسمح عملية تحليل الاحتياجات التدريبية بانجاز ما يلي:

- وصف وتوثيق مشكلات العمل خصوصا بالأداء و الاحتياجات والوضعيات التي تتطلب تحسين.
- إنشاء روابط مع تحديات ورهانات المؤسسة
- تحديد ملمح الشريحة المستهدفة بالتدريب أثناء الخدمة، و تحديد سياق العمل، ومحتويات عملية التدريب والكفاءات المتوقعة.
- تحديد وصياغة أهداف عملية التدريب أثناء الخدمة، وتحديد مؤشرات قياسها.
- تبصر الشروط المثلى لعملية نقل وتحويل الكفاءات في وسط العمل.

ويتم تحقيق ذلك من خلال اتخاذ أفضل استراتيجيات التدخل (التدريب أو عمليات أخرى)، و التي من شأنها أن تقلص أو تقضي على الفوارق في الأداء التي تمت معاينتها في الوقت المناسب، وبأقل تكلفة بالنسبة للأفراد المعنيين؛ فعملية التحليل تمثل مدخلا أساسيا في عملية تصميم وتخطيط التدريب، باعتبار أنها توفر عوامل أساسية في توجيه عملية التدريب و التخطيط لها، واعتماد الاستراتيجيات الضرورية في صياغة الأهداف التدريبية الملائمة، والمساهمة بشكل فعال في تطوير وتحسين مستوى الأداء.

برغم ما تقدم في وصف مزايا هذه العملية- حيث يمكننا تنفيذها بسرعة نسبيا، وتحقيق نتائج تبرر نوعية الاستثمار المعتمد – ومع ذلك يبقى أمامنا تحدي هام يتمثل في إقناع المسئولين بتخصيص الوقت والموارد اللازمة للقيام بذلك، و تقبل إمكانية أن يتطلب التشخيص الذي قمنا به أنماط أخرى من التدخل غير عملية التدريب الموصى بها مبدئيا.

وقد بين Robinson et Robinson أهمية هذه المقاربة في تحليل الاحتياجات من خلال أهم ما تسهم به في توجيه كل خطوات عملية التدريب أثناء الخدمة، و ضبط مقاصدها، وترشيد استعمال مواردها واستثمارها بفعالية، و ذلك من خلال مقارنتها مع أهم العيوب مشاريع التدريب أثناء الخدمة التي تصمم من دون عملية تحليل للاحتياجات التدريبية المبنية على تحليل فوارق الأداء، وسنوضح هذه المقارنة من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم 08: مقارنة مواصفات مشاريع التكوين المبنية على تحليل الاحتياجات التدريبية والمشاريع من دون تحليل الاحتياجات

مشروع من دون تحليل الاحتياجات التدريبية	مشروع مبني على تحليل الاحتياجات التدريبية
تنفيذ التدريب كحل غير مرتبط بالمشكل	تقديم الحل الأمثل لمشكل محدد
يمكن يفقد معناها لدى المتدرب؛ فقد تجعله في حيرة من أمره فتثبطه أو تولديه نوعا من المقاومة	التدخل يرتكز أساسا على احتياجات مع توفير ما يكفي الوقت والوجاهة
فقد الرابط مع أهداف المنظمة	عملية التدخل تكون ذات مساهمة في نتائج المنظمة
يمكن أن تعتبر كأعباء غير مبررة	الاستثمار موجه لتطوير الكفاءات
التدخل مبني على أفكار الخبير حول الموضوع	توفير معطيات مهمة لتخطيط عملية التدخل
النتائج عشوائية ومن الصعب تقديرها	إمكانية قياس النتائج
	تحسس وسط العمل بالمشكلة؛ و تحث التزامه بحيث يصبح شريكا في المشروع

ويرتكز هذا النموذج في تنفيذه لعملية تحليل الاحتياجات على مقاربة منهجية مضبوطة، مبنية على محاولة الإجابة على تساؤلات دقيقة من الناحية العملية، ووجيهة من حيث ارتباطها الوثيق بكل خطوات تنفيذ العملية، وتحديدها لمتطلبات سياق عملية التحليل في كل مرحلة وعلى كل مستوى من مستويات الهرم التنظيمي للمنظمة، وفي ضوء هذه المقاربة يتطلب انجاز عملية التحليل تنفيذ الخطوات الآتية:

1.2.5.4. تحليل فارق الأداء: ما هو المشكل؟ وهل يعتبر التدريب جزء من الحل؟ يجب أولا البحث عن صياغة لكل مطلب للتدريب أثناء الخدمة في شكل احتياجات (الفارق) موجودة بين أداء متوقع و أداء فعلي حيث يدرس سياق العمل ومدى تأثيره على الأداء الحالي، كما تدرس كيفية حل المشكل بالارتكاز على مهمة و أهداف المنظمة.

2.2.5.4. تحليل الأسباب: ما هو أصل المشكلة؟ نحاول بعد ذلك تحديد العوامل المسببة لضعف الأداء، عموما، أسباب عديدة يمكن اعتبارها أصل المشكل؛ كنقص المعارف وغياب الكفاءة اللازمة و المهارات والقدرات وغيرها من المتطلبات كعدم تطوير المعارف وعدم التكيف، وتحليل الاحتياجات الذي ينفذ وفقا لهذا المنظور يفحص كل العوامل المحتملة التي قد ترتبط بضعف الأداء بشكل يمكن من اقتراح أفضل الحلول.

3.2.5.4. **تحديد الحلول:** ما الذي نقترحه من اجل حل هذه المشكلة؟ و في ضوء تحديد الأسباب المباشرة وكذا بعض المتغيرات ذات الأهمية، يتم اقتراح إستراتيجية منظمة لحل المشكلات، فهل الأفراد لا يمتلكون الكفاءات اللازمة (معارف، مهارات) لتأدية العمل؟ والتدريب إذن يمثل جزءا من عملية التدخل المقترحة مع استمرار عملية تحليل الاحتياجات التدريبية.

4.2.5.4. **تحديد الاحتياجات التدريبية:** ما هي الكفاءات التي سيتم تنميتها؟ من خلال الاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها في شكل فارق في مستويات أداء الكفاءة المرغوبة و الأداء الحالي، نستطيع صياغة

أهداف التدريب. ومنه تتوج عملية تحليل الاحتياجات التدريبية بتحديد دقيق لمحتوى التدريب الملائم الذي يخدم تحقيق الأهداف، والتعرف على خصائص الشريحة المستهدفة بعملية التدريب، بالإضافة إلى تحديد السياق الذي ستمارس فيه الكفاءات الجديدة أو المنتظرة، وعليه ينتج عن هذه التحليلات اقترح الأهداف التدريبية والمحتويات واستراتيجيات التدريب المناسبة.

5.2.5.4. **كيف تسهم عملية التدريب في تحقيق النتائج؟**: إن أنماط عملية التدريب أثناء الخدمة المعتمدة حاليا موجهة حصرا في ضوء إحداث النتائج التي تتمظهر في اكتساب المعارف، في حين إذا اعتبرنا التدريب أثناء الخدمة كعملية لدعم ورفع مستوى الأداء أو الكفاءة فإن عملية التدخل سيكون لها حتما أثار أبعد من و أوسع تتجلى على مستوى نتائج المنظمة ككل.

ومن أجل حوصلة هذا النموذج في تحليل الاحتياجات التدريبية بالاعتماد على تحليل الأداء، وإبراز أهم مميزاته العملية في عملية التدريب أثناء الخدمة، التي تتمظهر على مستوى مختلف وظائف نظام التدريب، من خلال هيكلة كل مراحله وتوجيه كل خطواته في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية و أولوياتها، فإننا نقدم هذا الجدول في شكل مقارنة بين نظام التدريب التقليدي و نظام التدريب أثناء الخدمة الموجه لتحسين الأداء.

جدول رقم09: يوضح المقارنة بين التدريب التقليدي والتدريب الموجه لتحسين الأداء

Activités du service de formation **أنشطة مصلحة التدريب**	**Formation « traditionnelle»** **التدريب التقليدي**	**Formation vue comme soutien à la performance** **تدريب موجه لتحسين الأداء**
Mission المهمة	التصميم والإعلام وإدارة عملية التدريب	التعرف على المشكلات وتحديدها بدقة، اقتراح الحلول ، تصميم وتخطيط والتقييم
Liens avec objectifs org. الارتباط بأهداف المنظمة	صعوبة تحديد درجة الارتباط	ارتباط مباشر وثيق بوضوح
Approche المقاربة	أداة رجع استجابة لطلبات	توقعية منتظمة مبنية على التعاون مع الإدارة المشرفة لدعم تحقيق أهداف المنظمة
Rôles des spécialistes أدوار الأخصائيين	مدربين مخططين ومصممي برامج و إداريين مسيرين	مستشارين ومشرفين وموجهين للتدريب لتحسين مستوى الأداء و فاعلين في التغيير
Analyse des besoins تحليل الاحتياجات التدريبية	مبنية فقط على تحديد المعارف والمهارات	تدمج كل العوامل المؤثر في الداء لأن معظم المشكلات متعددة الأسباب
Types de formation أنماط التدريب	دروس وعروض ومحاضرات	استراتيجيات نشطة ومتنوعة مبنية على التعلم
Transfert au travail التحويل في العمل	متروكة لمتغيرات الميدان أو وسط العمل	تخطط و تتابع في الميدان
Évaluation / Mesures التقويم / والقياسات	مستوى التعلم المرضي، عدد الدروس و المشاركين وتكلفة عملية التدريب	تحويل الكفاءة في أداء العمل وأثارها على النتائج وعائدات الاستثمار في عملية التدريب

5. مخططات التدريب أثناء الخدمة بين تحليل الاحتياجات وتحديد الوظائف في ضوء منبئات الفعالية

يجمع كل المختصون على اختلاف مقارباتهم والاستراتيجيات التي يتبنونها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة ترتكز على غاية مثلى تتمثل في نقل المعارف والخبرات الجديدة للمعلمين لجعلهم يواكبون التطورات والتجديدات التربوية في كل المجالات المرتبطة بالعملية التربوية، وبالخصوص تلك التي تتعلق بممارستهم التربوية والتعليمية، وعلى هذا الأساس، يضطلع المختصون من باحثين وخبراء بإجراء دراسات ميدانية من أجل الكشف عن أهم المشكلات، والصعوبات التي تعترض مهام المعلم وتحد من فعاليته التربوية، وتحد أيضا من مردودية الفعل التربوي ككل، ويعمدون بعد ذلك إلى صياغتها في شكل احتياجات تدريبية.

وعلى هذا الأساس يعتبر تحليل الاحتياجات التدريبية أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم في ضوء هذه الخطوة تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه، وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء إستراتيجية التدريب التي ستعتمد في ضوء طبيعة الاحتياجات وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات.

وعمليا تتجلى الاحتياجات التدريبية من خلال الفارق الظاهر بين الملمح المهني المطلوب أو المأمول والمرغوب أو الضروري، والتشكيل الحقيقي للملمح الواقعي، حيث تمثل الاحتياجات التدريبية الفجوة بين الوضعية الواقعية الحالية والوضعية المثالية المأمولة. وتحليل هذه الفوارق يقودنا إلى ترجمة الاحتياجات إلى أهداف تدريب وإلى القيام بكل الآليات والخطوات اللازمة والضرورية؛ فعملية التحليل تمثل مرحلة أساسية في هندسة عملية التكوين أو التدريب، فمن المهم معرفة من أين ننطلق؟ بمعنى أن نحدد مطلب وعرض عملية التكوين، ومعرفة وتحديد أهداف عملية التدريب والمبادئ والتوجيهات العامة، من أجل إرساء وعقلنة وظيفة التدريب على النحو الأمثل. «فتحليل الاحتياجات التدريبية يمثل ترجمة الإرادة في التطور والانتقال من وضعية مهنية إلى أخرى أين تلعب عملية التدريب دورا جوهريا»[23]

و في هذا السياق حدد بعض المختصون (Gérard,2008 ;Xavier,1997,Le boterf,1992) أربع وظائف أساسية- الاحترافية المهنية و التكييف المهني والالتزام المهني والضبط المهني- يمكن إتباعها ضمن نظام تكوين أثناء الخدمة ، ولا يمكن مسبقا تفضيل وظيفة واحدة عن الوظائف الأخرى، لأنها في حقيقة الأمر كلها ترتبط بخيارات وضرورات، وفي بعض الأحيان توجهات عابرة مرتبطة بما يشغلنا آنيا، ولكن ما يجب أن نعيه في هذه الوضعية، هو أنه من خلال اختيارنا للوظيفة وتفضيلها يتحدد معنى فعالية عملية التدريب ورهاناتها؛ إذ تختلف وتتباين الوظائف استراتيجيا فيما بينها، وتلعب عملية تحليل احتياجات التدريبية دورا جوهرا في هذه العملية برمتها.

1.5. وظيفة الاحتراف المهني «Fonction de professionnalisation »:

هذه الوظيفة مرتبطة بالجانب المهني و الاحترافي لمهنة المدرس، حيث تركز عملية التدريب أساسا على تنمية القدرات والمهارات المهنية المعلم، و الموجهة لإحداث النتائج المرغوبة المتمثلة في أفضل مردود من خلال توظيف الكفاءات الموجودة أو التي تتطلبها مهنة عملية التدريس، ومن خلال هذه الوظيفة يمكننا تعريف التدريب أثناء الخدمة

على أنه عملية تسمح بالحفاظ على مكتسبات وقدرات المعلم من جهة، وتحديث الكفاءات اللازمة لممارسة أدوار وتأدية مهام محددة من جهة أخرى، وذلك من خلال الأنشطة الموجهة إلى[24]:

- تحسين وتطوير الكفاءات القاعدية المطلوبة في ممارسة المهنة.
- تحديث الكفاءات و الرسكلة المهنية
- تحديث المعارف
- تصحيح وسد نقص المؤهلات
- تأهيل المتدربين لإدماجهم مهنيا

وفي هذه الحالة ينظر لمفهوم الفعالية على المدى المتوسط ، لأن المهم أن يحصل الفرد على منصب عمل و يمتلك الكفاءات اللازمة لتأدية مهنته بشكل دائم[25]، ربما قد يبدو لنا أن نظام التدريب أثناء الخدمة في الجزائر قد اعتمد في استراتيجته على هذا التوجه ووفقا للمنظور الذي يعتبر عملية التدريب أثناء الخدمة امتداد مباشر لعملية التكوين الأولي؛ فالتكوين لمهنة ما يستلزم التحكم في كل متطلباتها بالإضافة إلى محاولة تكييف الفرد مع التطورات التقنية لهذه المهنة، إلا أنه في غياب معايير لتحديد الفوارق في مستوى الكفاءة والأداء بين الوضعية الحالية ومتطلبات الأداء المرغوب أو المطلوب في ضوء عملية تحليل الاحتياجات، لا يمكننا بأي حال من الأحوال تقدير فعالية عملية التدريب التي تعتمد على تقدير مدى تمكن المدرس المتدرب من كل الكفاءات اللازمة التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس .

2.5. وظيفة تحقيق التكيف المهني « Fonction d'adaptation professionnelle »:

هذه الوظيفة الثانية مرتبطة بعملية التكييف المهني، وفي ضوئها تستهدف عملية التدريب أثناء الخدمة أساسا إعداد معلم مهني محترف من طراز جيد، و مندمج في منصب عمله ومتكيف مع طبيعة المهام التربوية والبيداغوجية المنوط بها، وفي هذه الحالة تحرص عملية التدريب أثناء الخدمة على تكييف المعلم من مستوى حالي من الكفاءة إلى مستوى آخر من الكفاءة مطلوب أو ضروري لممارسة المهنة في وضعية ذات خصوصية غير الوضعية المألوفة ، والفارق بين الكفاءة الحالية والكفاءة المطلوبة قد تفرضه متطلبات التطور الذي يحدث في المهنة، أو ظهور مشكل آني مرتبط بسير المنظمة(تغير إجراءات العمل، اقتناء وسائل حديثة أو مستلزمات عملية جديدة، أو حتى ضعف واضح على مستوى المنتوج التربوي) ، أو يفرضه الإطار التشريعي العام لمهنة التعليم، أو مشروع تغيير في المؤسسة التربوية.

فالتدريب أثناء الخدمة على هذا النحو يستهدف اكتساب الفرد نوع من التحكم الذي يمكن أن يأخذ اتجاهين متكاملين؛ مستوى من التخصص (اكتساب كفاءات خاصة ونوعية ترتبط مباشرة بمهنة التدريس مثل التحكم في وسائل خاصة و تأدية مهام خاصة)، أو مستوى متعدد المهام (اكتساب كفاءات ثانوية تتطلبها المهنة ككفاءة تكوين الأطر المستخدمة حديثا ومواكبتها للتكيف مع متطلبات المهنة.)

وعملية تحليل الاحتياجات التدريبية الخاصة بهذه الوظيفة تدخل ضمن منطق الإنتاج و مستوى مرد ودية المؤسسة التربوية ، وأنواع التدريب أثناء الخدمة التي تتبع هذه الوظيفة تدخل ضمن المدى القصير والمتوسط من حيث المدة المخصصة لرزنامة التدريب، وذلك تبعا لمستوى الفوارق وأهميتها بين مستويات الكفاءة ، وعادة ما تكون احتياجات

متجذرة في المشروع المهني، سواء بالنسبة للمعلم أو بالنسبة للمؤسسة التربوية، وهذا ما يمثل أنشطة التدريب أثناء الخدمة التي تستهدف ما يلي:

- الحفاظ على مستوى مهني يستجيب لمتطلبات الوظيفة.
- التكيف مع التقنيات الجديدة و مستجدات شروط العمل.
- التنويع في الكفاءات.
- التخصص بالنسبة للأفراد العاملين
- الفهم الجيد للمهام المطلوبة في كل وظيفة ومن ثم تأديتها بكل كفاءة وفعالية.

و من خلال هذه الوظيفة يمكن تعريف التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية تسمح للفرد بتكييف وملائمة كفاءاته مع المتطلبات الخاصة لمهنته في مؤسسة معينة، من أجل التخصص في ميدان معين أو توسيع مجال تدخله من خلال تأدية مهام أخرى. ووفقا لهذا المنظور ترتبط فعالية عملية التدريب أثناء الخدمة بفعالية الفرد في منصب عمله، وتقدير الفعالية يكون على المدى المتوسط، وتقاس من خلال تمكن الفرد من تطبيق كل المخططات، و القيام بكل الإجراءات والعمليات الضرورية حتى وان لم تكن مرتبطة مباشرة بمهامه.

3.5. وظيفة تحقيق الالتزام المهني « Fonction d'engagement professionnel »:

وتعتبر الملاءمة بين الفرد ووسط عمله الغرض الأساسي لهذه الوظيفة، بالاعتماد على التوقع والاستباقية في تحقيق التحول، فمن خلال هذا النوع من الوظائف يجب أن تسمح عملية التدريب أثناء الخدمة بتسيير التغيير والتحول في المسار الشخصي والمهني والاجتماعي في المؤسسة التربوية ؛ الترقية و إعادة التوجيه الداخلي حسب احتياجات السياق المهني وإدارة التكنولوجيات الجديدة داخل هذا السياق ، والاستجابة لتطور عملية البحث العلمي.... وما إلى ذلك. و يتميز هذا النوع من التدريب بأنه يأخذ طابع جماعي ضمن المؤسسة ويهدف إلى تحقيق ما يلي:

- تنمية استقلالية الفرد و أخذ المبادرة
- تسيير التوتر والصراع
- أخذ المسئولية والبحث والتوقع والاستباقية والتدريب ، وما إلى ذلك.
- تهيئة المعلمين للوظائف الجديدة.
- إعادة التنظيم والتهيؤ للمتطلبات واحتياجات السياق العام.

و من خلال هذه الوظيفة يمكن أن نعرف التدريب أثناء الخدمة، على أنه العملية التي من خلالها يمكن للمعلم التغير والتحول بشكل ديناميكي مستمر فيصبح فاعلا يسهم في بلورة مشروع معين في وسطه المهني، وتقدر الفعالية تبعا لهذه الوظيفة على المدى المتوسط والطويل، حيث تقاس على مستوى وظائف المؤسسة التربوية أكثر منها على مستوى المعلمين، فعملية التدريب أثناء الخدمة تكون فعالة ليس فقط من خلال مدى إسهام المعلمين المتدربين في تطوير المؤسسة، إنما من خلال مدى قدرة المؤسسة التربوية على تنمية نفسها وتطورها، ومدى استجاباتها لمتطلبات السياق العام، و رفع التحديات في مواجهة متطلبات سوق العمل.

4.5. وظيفة الضبط السوسيومهني « Fonction de régulation socioprofessionnelle »:

تسمح هذه الوظيفة بمواجهة التغييرات وكل المستجدات؛ مثل إعادة توجيه المشروع المهني مهما كان الوضعية من حيث أنه يمثل وضعية أو نتيجة حتمية أو يمثل خيار مفضل للمعلم الفاعل، وتتمحور هذه العملية على سؤالين مهمين هما « ما هو مشروعي المهني» « ما هو مشروعي في الحياة» « كيف يتم الربط بين الاثنين ». و من خلال هذه الوظيفة يعتبر الفرد كفاعل يسهم في عملية التغيير عبر سهولة تنقله وحركته ضمن إطار العمل، وترتبط هذه الوظيفة للتدريب أثناء الخدمة خصوصا بمفهوم « التربية مدى الحياة » بمعنى أن التربية والتكوين مدى الحياة يستوعب عملية التكوين برمتها، أين يجب أن نركز على التعلم من مرحلة التحضير للتمدرس إلى غاية ما بعد التقاعد، ويغطي كل أنواع وأشكال التربية المقصودة أو غير المقصودة أو غير الرسمية. ووفقا لهذه الوظيفة يمكن تعريف التدريب أثناء الخدمة كعملية تسمح للفرد بأخذ خطوة إلى الخلف لمراجعة ممارسته ثم التفكير في إعادة صياغة أو هيكلة مشروعه المهني.

و الفعالية في هذه الحالة لا يمكن تقديرها إلا في مستوى المدى الطويل، فعلى المستوى الفردي تعتبر عملية التدريب أثناء الخدمة فعالة في حالة تحقيق الفرد للتطور والتنمية المهنية، وأن يحقق الفرد التألق المرغوب، أما على المستوى الجماعي لا تقدر من خلال الآثار على مستوى المنظمة المهنية المستخدمة، و إنما أن تظهر آثارها على المجتمع بأكمله، وتقدر فعالية عملية التدريب من خلال مدى إسهامها في خلق مجتمع مزدهر و متفتح ومواكب لمتطلبات العصر.

6. مخططات التدريب أثناء الخدمة بين تحليل الاحتياجات واختيار نماذج التدريب:

يتميز الراهن التربوي و التكويني بتحولات فكرية و نظرية و عملية وتربوية عديدة وسريعة، حيث شهدنا بروز العديد من النظريات التربوية التي انبثقت عن تطبيقاتها العملية العديد من النماذج التربوية والتكوينية، وفي ضوء هذه الوفرة والتنوع في نماذج التكوين الذي يعرفه ميدان التربية وتكوين المعلمين ، فإن العديد من الباحثين على غرار Paquay.l ,Zechner.K (2001) يرون أنه يجب التوفيق بين ما هو تقليدي والحديث، و مزج المحلي بالعالمي في مجال التربية والتكوين لبناء مشاريع ومخططات تكوين تتصف بالوجاهة والفعالية [26]

ولقد دأب هؤلاء الباحثين على استعمال مفهوم نموذج « Paradigme » ، لوصف مجموعة من المعتقدات والتجارب والخبرات والقيم الموجهة لإدراك أهداف العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى النشاط المهني والممارسة التعليمية للمعلم، وهذه النماذج تبنى في ضوء انجاز أو تطبيق استراتيجيات تكوينية . ويبدو لنا من خلال ما سبق أهمية تحليل الأطر والتوجهات المفاهيمية « les orientations conceptuelles » لعملية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، وذلك في إطار تبني منحى مناسب يمكننا من تحليل وتوضيح مختلف الاستراتيجيات ذات الأولوية في عملية التدريب أثناء الخدمة، عبر تقدير أهمية و مكانة كل النماذج بين التقليدي (الأكاديمي والمهني أو الحرفي والتقني والتطويري) من جهة مقابل الحديث (التكوين مدى الحياة والتكوين الذاتي) من جهة أخرى ، وذلك في ضوء الوظائف عملية التدريب أثناء الخدمة، والتي تحددها بشكل جلي عملية تحليل الاحتياجات و تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي .

1.6. نموذج التكوين الأكاديمي: (PFCAC):

يبنى هذا النموذج للتدريب أثناء الخدمة على أهداف ذات أولوية؛ تتمثل في تحديث المعارف في مادة التخصص « savoirs disciplinaires » ، والمعارف المفصلية المشتركة بين الفروع والتخصصات « savoirs interdisciplinaires » ، بالإضافة تنمية المعارف البيداغوجية و طرق التدريس والديداكتيك مما يسمح للمعلمين المتدربين بالإطلاع على المستجدات والتطورات في ميدان البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية على وجه الخصوص، وتبعا للأهداف المبينة أعلاه فإن هذا النموذج للتدريب أثناء الخدمة يتبنى إستراتيجية مبنية على أسلوب المحاضرات العامة والدروس البيداغوجية وتربصات الرسكلة وتحسين المستوى.

2.6. نموذج التكوين التقني أثناء الخدمة (PFCT):

من خلال اهتمام الباحثين المتخصصين في تحليل الممارسة التدريسية الصفية للمعلم، ومن منطلق المهام والوظائف الموكلة إلى المعلم، أسهم عدد من هؤلاء بجدية في بناء وتطوير البرامج المبنية على الكفاءات؛ فكل كفاءة أو مهارة تعليمية خاصة تمثل وحدة تدريبية خاصة، وبناءا على تحليل الكفاءة إلى مكونات أدائية عملية فإنها تكتسب تدريجيا بشكل تطوري ، بالاعتماد على إستراتيجية التعليم المصغر ونظام الوحدات المصغرة ونظام الملتقيات « séminaires thématiques ». إجمالا يعتمد هذا النموذج على التدريب التقني في الوضعية لإكساب المتدربين المعارف العملية ذات البعد التطبيقي« savoirs faires »

3.6. نموذج التكوين الذاتي (PFCP):

ويعرف أيضا بالنموذج الفرداني أو الشخصاني، ويرتكز هذا النموذج أساسا على شخصية المعلم أو ما يعرف بالمقاربة الفردية في التدريب، مما يستدعي تغيير مستمر في محتويات عملية التدريب و الكيفية التي تنظم بها استجابة لتغير وتنوع احتياجات المتدربين، وحسب Paquay. L (2012) [27] يولي هذا النموذج أهمية كبيرة لعملية الاتصال وبناء العلاقات والتفاعل مع التلاميذ وزملاء المهنة في وسط العمل (كل أعضاء المجتمع المدرسي) ، ويضف الباحث أن برامج التدريب تسمح للمتربصين بالحرية أكثر في التعبير عن احتياجاتهم بمختلف مستوياتها ذلك لأن مناخ العمل يحفز على عملية التفاعل والتواصل المبني على الثقة والجدية.

4.6. النموذج الحرفي (المهني) أثناء الخدمة (PFCA):

يركز هذا النموذج في التدريب أثناء الخدمة على تنمية المعارف التطبيقية لدي المعلمين المتربصين، من أجل مساعدتهم على تأدية مهامهم كما يجب، من خلال التركيز على تحسين مستويات الأداء لديهم و رفع كفاءتهم العملية، هذا ما يجعل عملية التدريب أثناء الخدمة تركز على استراتيجيات تعتمد على أسلوب التربصات الميدانية والملاحظة والمحاكاة، من خلال تقليد معلمين ذوي خبرة معتبرة و أسلوب التدريس المصغر، بالإضافة إلى تبادل الخبرات مع الزملاء لتلبية الاحتياجات واكتساب أهداف عملية التكوين.

وحسب Perrenoud. P(1991) [28] لا يعتمد المعلم في عمله التربوي و البيداغوجي فقط على المفاهيم النظرية والقواعد التي اكتسبها من خلال عملية التكوين الأولي، وإنما يجب أن يعمل المعلم كحرفي حاذق متعدد المهام يجمع ما توفر له من مستلزمات ويجند كل الآليات لبناء ممارسته التربوية والتدريسية بالخصوص.

5.6. نموذج البحث والتطوير من أجل التكوين أثناء الخدمة (PFCRD):

ويعتبر Ferry. G (1983)[29] أول من استعمل مصطلح البحوث التحليلية لوصف نماذج التكوين الذي يرتكز حول تمفصل النظرية والتطبيق، وقد ركز كثيرا على أهمية هذا البعد في عملية التدريب أثناء الخدمة كبديل مهم لتعويض المقاربة السطحية الاصطناعية، التي تبدو غير واقعية في بعض الأحيان، والتي تطبع معظم برامج عملية التكوين خاصة تلك المتعلقة بعملية الإعداد الأولي للمعلمين. وفي نفس الاتجاه يؤيد Paquay. L (1994) الفكرة التي مفادها أن تكوين المعلمين للبحث ممكنة، و يعطي الأولوية للبحوث التطويرية والتقويمية التي تهتم بحل المشكلات البيداغوجية المرتبطة خصوصا بالممارسة التدريسية للمعلم، والبحوث ذات الأبعاد التطبيقية التي تهتم بالفعل البيداغوجي والتربوي عموما« recherche praxéologique en éducation » [30]

وفي الوقت نفسه انضم ثلة من الباحثين من ذوي الاتجاه التطبيقي إلى هذا المسار، مؤكدين أن المهنية أو الاحترافية في عملية التعليم تعني قبل أي شيء تطوير استراتيجيات تكوين تستهدف إعداد معلمين تطبيقين فعالين « enseignants praticiens efficaces » لكن هؤلاء لا يعطون الأولوية المطلقة للبحوث التطبيقية فقط.[31]

هذا وقد بينت العديد من الدراسات التحليلية التي تناولت تحليل أنظمة تكوين المعلمين بشتى أنواعها، سواء تعلقت بالإعداد الأولي أو التدريب أثناء الخدمة ، أن المختصون في بناء البرامج التكوينية والتدريبية لهم ميول واضحة تفضل بعض النماذج « Paradigmes » عن البعض الآخر، وقد لاقى هذا الاتجاه انتقادات كثيرة من طرف عديد الباحثين، ذلك لأن مهنة التعليم متعددة الأبعاد والمتطلبات من حيث الكفاءة والوظائف، مما يستوجب عملية تكوين متنوعة الاستراتيجيات والاهتمامات للاستجابة لكل احتياجات هذه المهنة.

6.6. نموذج التكوين مبني على مفهوم التكوين مدى الحياة (PFTLV):

لقد ظهر هذا المفهوم حديثا في ميدان التربية والتكوين، حيث يعتبره كثير من الباحثين موضة عصرية، نتجت عن متطلبات مواجهة تحديات الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي فرضتها تعقيدات هذا العصر الحديث، فهذا النموذج المبني على مفهوم التكوين مدى الحياة يمكن استعماله كوسيلة تستجيب لاحتياجات المعلمين المتنوعة، من كفاءات شخصية ووظيفة ومهارات صفية وغير صفية فرضتها أدوار ومهام المعلم المتغيرة باستمرار من جهة، وكبديل لعملية التكوين المؤسساتية الكلاسيكية من جهة أخرى، كما أن هذا النموذج يسمح بإيجاد نوع من التوازن بين التكوين الأولي والمواكبة في بداية المشوار المهني للمعلمين من جهة، والتدريب أثناء الخدمة من جهة أخرى. و بالنظر إلى ما سبق، فإننا نرى أنه يجب أن يعتمد تنظيم عملية التكوين الأولي الموجه لإعداد المعلمين من خلال تصميم برامجه واستراتيجياته، على دمج الاحتياجات المستقبلية للمعلمين، بالشكل الذي يجعلهم يتحملون مسؤولية التنمية الشخصية والمهنية بأنفسهم خلال مسارهم المهني . ويرى Cros. F (2005)[32] أن مثل هذا النوع من التكوين يمكن أن تتكفل به الجامعات بمختلف تخصصاتها، ويضيف أن هذا النموذج في التدريب أثناء الخدمة قد أدخل طرق

واستراتيجيات جديدة ومختلفة عما كانت عليه عملية التدريب التقليدية؛ كورشات الابتكار الجماعية، و أسلوب العمل في فرق بيداغوجية متجانسة حسب نوعية الاحتياجات، أو أسلوب العمل ضمن فرق موسعة متعددة الاهتمامات أو الاحتياجات ، فهذا النموذج يوفر بحق تكوين تناوبي بأتم معنى الكلمة، و يرسي عمل جماعي نوعي، وبمعنى أدق هذا النموذج في التدريب أثناء الخدمة يسمح بتغيير وتطوير عملية التكوين نحو الأفضل و الأنجع، من حيث تحقيق الأهداف، والتوجيه الأمثل للموارد التي يمكن أن تستثمر في سبيل تحقيق هذه الغايات المثلى.

7. تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة: نحو نموذج مقترح في ضوء الراهن التربوي الجزائري:

إن الهدف من البرامج التدريبية هو نقل المعارف والخبرات الجديدة للمعلمين، لجعلهم يواكبون التطورات والتجديدات التربوية في كل المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وبالخصوص ما هو متعلق بممارستهم التربوية، وعلى هذا الأساس، يضطلع المختصون من باحثين وخبراء بإجراء دراسات ميدانية، من أجل الكشف عن أهم المشكلات والصعوبات التي تعترض مهام المعلم وتحد من فعاليته التربوية وتحد أيضا من مردودية الفعل التربوي ككل، ويعمدون بعد ذلك إلى صياغتها في شكل احتياجات تدريبية.

ويعتبر تحليل الاحتياجات التدريبية أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم في ضوء هذه الخطوة تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه، وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء إستراتيجية التدريب التي ستعتمد في ضوء طبيعة الاحتياجات، وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات.

ولضمان المتطلبات المتعلقة بمصداقية وموضوعية عملية التحليل من خلال اعتماد منهجية صارمة وواضحة المعالم، يجب أن تتبنى هذه العملية مفهوم إجرائي للاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، يعتمد على تحديد حجم الفارق أو المسافة أو الفجوة بين حقيقة أو واقع المعلمين الحالي وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون عليه هؤلاء مستقبلا من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم، فمن خلال مقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود تبرز الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة، ومن ثم سيرتكز تحليل الاحتياجات التدريبية مبدئيا، على تحديد الوضعية الراهنة للمعلمين ومقارنتها بالوضعية المأمولة أو المستهدفة لتقدير حجم الفارق أو الفجوة، ومن خلال هذه العملية يمكن حصر جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين في كل جوانب ممارستهم التعليمية الصفية وغير الصفية، ثم مقارنتها بما يجب أن يكون بالاعتماد على مستويات أو معايير الأداء المثالي أو المرغوب وفقا لمتطلبات فعالية العملية التربوية لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ، فبالقدر الذي يمكننا من تحديد الاحتياجات والتعرف عليها وحصرها بدقة، أمكننا بعد ذلك تلبيتها و رفع مستوى كفاءة المعلمين و فعالية العملية التربوية ككل عن طريق عملية التدريب؛ ففعالية عملية التدريب ونجاح تصميم مخطط أو برنامج تدريب تعتمد بالدرجة الأولى على بمدى استعمال استراتيجيات ووسائل القياس العلمي المنظم كما وكيفا في تقدير الاحتياجات التدريبية، لأن هذه الخطوة تمثل مرحلة تشخيص دقيق لوصف العلاج الملائم أو الإصلاح المناسب؛ وعليه فإن تقدير الاحتياجات التدريبية وتحديدها بدقة وفقا أسس علمية موضوعية، يساعد في تصميم مخطط أو برنامج تدريبي ناجح وفعال، يستوفي كل معايير الوجاهة في

أهداف التدريب، و النجاعة من خلال استثمار الأمثل الموارد البشرية والمادية والمالية على حد سواء، و توجيها نحو الهدف الصحيح.

ويمكن تلخيص أهمية عملية تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وفق هذه المقاربة المقترحة من خلال رصد مجموعة من الفوائد و التي من أبرزها ما يلي:

1- تخطيط البرامج التدريبية تخطيطا يتسم بالعقلانية ويبتعد عن الارتجال والعشوائية، وذلك من منطق أن التحديد الدقيق للاحتياجات يمكن كل من المخطط وصانع القرار من ضبط الاحتياجات التدريبية التي تتطلب أسبقية في التدريب عن غيرها، وبالتالي المضي قدما نحو تحديد الوسائل الملائمة لتلبية تلك الاحتياجات، والمفاضلة بين البدائل المتاحة والممكنة من تلك الوسائل.

2- يساعد التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية في التعرف على نقطة البدء في التدريب، أو ما يمكن أن نسميه نقطة الانطلاق، وذلك على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المعلمين من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب.

3- إن التحديد الدقيق لتلك للاحتياجات وما يتضمنه من قياسات قبلية سوف يساعد في الكشف عن المستويات الحقيقية للمعلمين المستهدفين، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفهم في مجموعات متجانسة في ضوء نتائج تلك القياسات.

4- يساعد التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية في حصر العوامل والمعوقات التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المتوخاة، ومن ثم عمل حساب تلك المعوقات أثناء التخطيط حتى لا يتم الاصطدام بها أثناء التنفيذ، ذلك أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتضمن جمع معلومات وبيانات معينة بأساليب مختلفة من شأنها أن تكشف عن المعوقات البيئية والاجتماعية والإدارية والمالية، وغيرها من المعوقات البشرية والمادية.

5- إن تحديد الاحتياجات التدريبية للمستهدفين بالبرنامج التدريبي، وإتاحة الفرص الحقيقية لهم للتعبير عن تلك الاحتياجات والمشاركة في تحديدها، يمثل أحد الضمانات الهامة لإقبالهم على فعاليات التدريب وأنشطته واستمرارهم فيها عن رغبة ورضي، وهو أمر تفتقر إليه برامج التدريب التقليدية التي تفرض على المعلمين أو التي تقرر عليهم.

6- كما يمكن في ضوء عملية تحليل الاحتياجات تصنيف الاحتياجات التدريبية للمؤسسة وللأفراد إلى ثلاثة أصناف رئيسية على النحو التالي:

- **الاحتياجات العادية المتكررة:** هي الاحتياجات التقليدية التي تتصل بحاجات المتعلمين الجدد، والتي تتمثل في حاجة هؤلاء إلى اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها، وهذا النوع من الاحتياجات هو ما نطلق عليه التدريب الإنعاشي، والذي يهدف إلى تطوير كفاءات المعلمين وتحديثها بما يتناسب مع ما طرأ على مجالات عملهم من مستجدات معرفية وأدائية.
- **الاحتياجات التي تتصل بمشكلات العمل:** يشير هذا النوع من الاحتياجات التدريبية إلى مشكلات العمل الناتجة عن نقص في المعارف أو المهارات أو الاتجاهات الخاصة بمهام العمل؛ والمتمثلة في أداء المعلمين وتصرفاتهم، والتي ينتج عنها نقص في الإنتاجية أو ضعف في مستوى الأداء، ويهدف تحديد مثل هذه

الاحتياجات إلى توفير التدريب اللازم لسد هذه النواقص وحل المشكلات ذات الصلة.

- **الاحتياجات التطويرية الإبتكارية:** ويتضمن هذا النوع من الاحتياجات التدريبية إدخال عناصر جديدة(معارف ومهارات) على عمل المعلمين، تلبية لحاجات المستقبل والتطلعات التطويرية للمؤسسة نحو آفاق لم يسبق بلوغها، استجابة لمتطلبات البيئة أو التقدم العلمي الحاصل في مجالات التربية والتعليم.

1.7. استراتيجيات تحليل الاحتياجات:

تختلف استراتيجيات تحليل الاحتياجات باختلاف الموقع التنظيمي للفاعلين بالمؤسسة من مدراء مسؤلين ومشرفين موجهين ومقيمين ومعلمين، وذلك نظرا لاختلاف أعباء ومسؤوليات ومطالب وظائف و مهام كل طرف من الأطراف، باعتبارهم شركاء في تنفيذ مشروع واحد يهدف إلى تحقيق تربية و تعليم نوعيين على مستوى المتعلمين كمنتوج منتظر من المؤسسة التربوية، وفق معايير محددة على المستوى المؤسسات و مضبوطة ضمن إطار اجتماعي محدد في ضوء المشروع الاجتماعي ، وهناك ثلاثة استراتيجيات أساسية يمكن الاعتماد عليها في هذا الجانب،و هي: تحليل التنظيم، تحليل العمل والأداء، تحليل الفرد. ويمكن توضيحها باختصار على النحو التالي:[33]

1.1.7. تحليل التنظيم:

يستخدم أسلوب تحليل التنظيم في تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أنه يتيح الفرصة للتعامل مع العمليات المعقدة من خلال نظرة كلية متبصرة بعناصر التنظيم، من أجل ضبط تلك العمليات والسيطرة عليها وتقويم نتائجها وآثارها في ضوء الأهداف المخططة. ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تدريبي على أنه يشكل نظاما متكاملا له عناصره وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة.

وتقوم عمليات تحليل التنظيم على خطوات أربع أساسية؛ الخطوة الأولى منها هي تحديد الأهداف التنظيمية وفهمها، باعتبار أن هذا التحديد والفهم الواضح للأهداف التنظيمية بمثابة الركيزة الأساسية لفهم كافة العمليات التي تتم داخل المنظمة، أما الخطوة الثانية فهي تحليل الموارد البشرية للمنظمة، كميا ونوعيا، تخصصيا ومهاريا، ثم القيام بالموازنة بين العرض والطلب، حيث تتم على أساسها عملية استشراف آفاق المستقبل بشأن الاحتياجات منها، وتتمثل الخطوة الثالثة في تحليل معدلات الكفاءة، والتي يقصد بها الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق أفضل نتائج، ويستند في هذا الجانب على مؤشرات منها الإنتاجي، والأدائي والمالي .....الخ. أما الخطوة الرابعة والأخيرة، فهي تحليل المناخ التنظيمي، باعتبار أن هذا المناخ يعكس مواقف واتجاهات العاملين نحو أوجه العمل المختلفة والبيئة المحيطة بها.

2.1.7. تحليل العمل:

ويقصد بتحليل العمل؛ تحليل العمليات والوظائف التي تقوم بها المؤسسة، وتحليل محتوى كل وظيفة من خلال تجميع المعلومات عن الوظيفة والمهمات التي تشتمل عليها، والظروف والمحددات التي تحيط بها، والمعلومات والعارف والقدرات والاتجاهات(الكفاءات) اللازمة لأداء كل منها، ومعايير الأداء والمستويات المقبولة للأداء، فهذا من شأنه أن يساعدنا في تحديد مجال ونوع الكفاءات والتدريب الذي نحتاج إليه.

3.1.7. تحليل الفرد:

يقصد بتحليل الفرد، تحليل وقياس أدائه في عمل ما، وتحديد مدى نجاحه وكفاءته في أداء المهام المتصلة بهذا العمل، من خلال ملاحظة أدائه لتلك المهام. ولكي نتمكن من تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال تحليل الأداء فإنه ينبغي أن ندرس الجوانب التالية:

- مواصفات الوظيفة .
- الخصائص والسمات الشخصية مثل(القدرات-الاستعداد للتدريب- الدوافع-الاتجاهات والأفكار).
- الجوانب السلوكية مثل(الإنتاجية ومستوى الأداء-التفاعل مع الآخرين- العلاقات مع الرؤساء).
- مما سبق يتضح أن الغرض من تحديد الاحتياجات التدريبية يساعدنا على:
- تحديد المواقع أو الأقسام والإدارات التي تحتاج إلى التدريب وذلك من خلال تحليل النظم.
- تحديد محتوى التدريب، أي جوانب العمل والمهمات التي تحتاج إلى التدريب من تحليل العمل.
- تحديد أفراد الفئة المستهدفة الذين يحتاجون إلى التدريب على المهام المحددة وذلك من خلال تحليل الفرد.

2.7. وسائل و أدوات تقدير الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة:

وتتنوع أساليب ووسائل قياس الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، منها المقابلات والاستبيانات، وأسلوب تحليل المشكلات، و مقاييس تقدير الأداء بشتى أنواعها، سلالم التقدير الذاتي وأنظمة الملاحظة المنظمة.. وغيرها من الوسائل الموضوعية، إلى جانب بعض الوسائل جمع المعطيات الكيفية، التي عادة ما تعتمد على تقارير المشرفين والموجهين التربويين. و بعد حصر الاحتياجات التدريبية وتصنيفها حسب الشريحة المستهدفة و ترتيبها حسب الأولويات، يجب أن تصاغ في شكل عبارات سلوكية إجرائية تصف حجم القصور والضعف بدقة، حتى يتسنى لنا بعد ذلك تحديد ما يتوقع من المتدرب اكتسابه أو تحسينه بعد خضوعه لعملية التدريب، ومن أهم الوسائل التي يمكن اعتمادها نذكر ما يلي:[34]

1.2.7. الملاحظة

تعد الملاحظة سلوكا هادفا يرمي إلى تأمين المعلومات التي تلعب دورا هاما في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتتضمن الملاحظة وتفسيرها أربع عمليات سيكولوجية هي: الانتباه، والإحساس، وللإدراك، والفهم، وتصنف الملاحظة على أنها مباشرة إذا أمضى الملاحظ وقته في الميدان يراقب سلوك شخصي أو مجموعة أشخاص في ظروف بيئية معينة مع العلم المسبق، وتتم الملاحظة غير المباشرة عندما تتم مراقبة سلوك شخصي ما وتسجيل المعلومات عن سلوكه دون أن يعلم أن سلوكه مراقب. ومن الجدير بالذكر أن بيانات الملاحظة من قبل الإنسان تتأثر بعدد من الأمور التي تؤدي في الغالب إلى ظهور أخطاء التعميمات، وعموما يمكن ضبط بعض الأخطاء في تفسير بيانات الملاحظة للتقليل من التأثير الذاتي أو الشخصي والإبقاء على الموضوعية أكبر قدر الممكن، وتلعب الخبرات التراكمية للملاحظين دورا في هذا المجال.

2.2.7. المقابلة:

ويعتمد هذا الأسلوب على المواجهة بين من يتولى مهمة جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية وبين المعلمين المراد تدريبهم، بهدف التعرف على حاجاتهم التدريبية، ولكي تكون المعلومات التي يتم جمعها عن طريق المقابلة موضوعية ومعبرة عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعبيرا صادقا فإن ذلك يتطلب:

- إتاحة جو من الثقة والطمأنينة أمام المعلمين للتعبير عن آراءهم بحرية.
- أن تكون أسئلة المقابلة محددة وواضحة ودقيقة وتلبي الأهداف المقابلة.
- أن لا يملي القائم على المقابلة لآرائه على المعلمين والانحياز لبعض الآراء دون الأخرى.
- التحليل الدقيق لآراء من تمت مقابلتهم واستقراء حاجاتهم التدريبية من بينها.

3.2.7. الاستبيان:

الاستبيان عبارة عن قائمة منظمة من الأسئلة، تصمم بهدف جمع المعلومات عن الحاجة التدريبية للمعلمين بعد تعبئتها أو الإجابة عن الأسئلة التي تحتويها من قبل الأفراد الذين يوزع عليهم الاستبيان، ويختلف الاستبيان عن الاختبار في أن الأخير يحتوي على أسئلة قد تكون أجوبتها صحيحة أو خاطئة، في حين لا تكون الأجوبة التي تتضمنها الاستبيان صحيحة أو خاطئة، ومن الأمور التي يجب مراعاتها عند تصميم الاستبيان ما يلي:

- أن تكون الأسئلة التي تشتمل عليها واضحة ومحددة.
- أن ترتبط الأسئلة بالأهداف التي وضع الاستبيان من أجلها.
- أن ترافقها مذكرة يوضح فيها الهدف من المعلومات التي يتم جمعها بواسطتها، والضمانات بعدم إفشاء سرية المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا في صالح المعلم.

4.2.7. الاختبارات:

تعتبر الاختبارات من الأساليب الهامة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء ما تكشفه من أوجه قصور لدى من تجرى لهم، خاصة إذا توافرت لديهم الضمانات الكافية بعدم استخدام نتائجها في أي غرض غير الهدف الذي حدد لها، و من الأمور التي يجب مراعاتها عند بناء واستخدام الاختبارات في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ما يلي:

- أن تتناول الجوانب التي يمكن علاجها عن طريق التدريب.
- أن يتم تقنينها لضمان الثقة في النتائج التي يمكن الحصول عليها.
- أن توجه للكشف عن المشكلات التي يعاني منها المعلمون وأسبابها.
- توخي الدقة والموضوعية في عمليات تصحيحها وتفسير نتائجها.

5.2.7. تحليل تقارير الموجهين:

تلعب تقارير الموجهين دورا حيويا في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، خاصة إذا توافرت فيها عوامل الدقة والموضوعية والبعد عن السطحية والعموميات، حيث يمكن من خلال تحليل هذه التقارير التعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها المعلمون، والتي يمكن علاجها بالتدريب، ومن الجدير بالذكر أن الاعتماد على تقارير الموجهين بصورتها الراهنة قد يؤدي إلى نتائج لا تعبر عن الواقع بشكل موضوعي، ولن يمكن التغلب على ذلك عن طريق تقنين أدوات موضوعية يعتمد عليها الموجهون في كتابة تقاريرهم عن المعلمين؛ بحيث تكون معبرة عن الواقع، وتسعى إلى تشخيصه.

6.2.7. تقارير الخبراء:

من بين الأساليب التي تستخدم في جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين، تقارير الخبراء، حيث يجتمع عدد من الخبراء في التدريب والبرامج التدريبية، والخبراء في طبيعة الأعمال المستهدفة والمراد تنظيم برامج تدريبية لها، ويقوموا بدراسة أوضاع المعلمين وتقرير الواجبات والمهام التي تشتمل عليها وظائفهم، ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية المتصلة بتلك الأعباء والمهام من خلال خبرتهم ودرايتهم بأدائهم، ويستحسن ألا يكتفي بهذه الطريقة كوسيلة وحيدة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، بل ينبغي تدعيمها بوسائل وأدوات أخرى من بين ما سبق عرضه في هذا الموضوع.

3.7. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

لتنفيذ عملية جمع البيانات التي ستعتمد في تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعملين أثناء الخدمة، عادة ما يلجأ المختصون إلى الاعتماد على المصادر الأساسية التالية:

1- الأهداف العامة لخطة التدريب العامة التي تقررها الجهة المسئولة أو الإدارة التربوية، فهي تحدد مؤشرات عامة عن الاحتياجات التدريبية للعاملين؛ فالهدف يحدد ما يجب تنفيذه، ومن ثم يمكننا بسهولة تحديد العاملين المطلوب تدريبهم ونوع التدريب اللازم لهم.

2- تحليل العمل وتوصيف الوظائف وتحديد متطلباتها الأساسية، و التعرف على مستويات أداء ومؤهلات؛ فمن شأن هذا أن يمثل مؤشرا أساسيا في تحديد للاحتياجات التدريبية بدقة.

3- المقارنة بين مستويات الأداء المرغوبة أو المطلوبة لتأدية المهام المرتبطة بالوظائف بمستويات الأداء الحالية للعاملين؛ لأن انخفاض هذه الأخيرة عن كفاية الحد المطلوبة يعد مؤشرا واضحا لاحتياجات تدريبية و أساس لصياغة أهداف إجرائية لعملية التدريب أثناء الخدمة، وتحديد استراتجياتها ،وبناء محتوياتها، وتوجيه أنشطتها بفعالية، كما يسمح بتوزيع المتدربين إلى فئات من خلال كفاءاتهم، وتحديد نوع التدريب الموجه لكل فئة.

4- دراسة تقارير كفاءة المعلمين التي ينجزها المدراء والمشرفين التربويين، و التي من المفروض أن تسهم في تحديد احتياجات المعلمين الذين هم في حاجة ماسة إلى التدريب أثناء الخدمة، في ضوء القصور في الأداء الذي يبدونه في تأدية بعض المهام المرتبطة بممارستهم الصفية، أو الوظائف المرتبطة بادئهم كأطر في المؤسسة أو أعضاء ضمن المجتمع

المدرسي، و التعرف عليها وحصرها، ويمكن أيضا من خلال تحليل هذه التقارير أن تحدد طبيعة المشكلات التي تؤدي إلى انخفاض مستويات الأداء، ليس فقط لدى المعلمين بل حتى على مستوى كل الأطر التربوية داخل المؤسسة.

5- اللقاءات العامة والفردية التي يعقدها المسئولون مع المعلمين و مع كل الأطر التربوية للمؤسسة، والتي يمكن من خلالها الإطلاع على أرائهم و مقترحاتهم والمشكلات التي تواجههم في تأدية مهامهم، وتحول دون تحقيق مستويات الأداء المرغوبة ، وفي هذه الوضعية يمكن الاعتماد على وسائل جمع المعلومات، التي تتلاءم مع هذه الوضعيات كاستبيانات الرأي و وقوائم الكشف عن المشكلات والمقابلات وما إلى ذلك.

6- استقدام وتعيين المعلمين الجدد، سواء خريجي المراس والمعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين، خريجي الجامعات في مختلف التخصصات والذين انتسبوا إلى مهنة التعليم، فهم حديثي العهد بالمهنة ويبدون احتياجات على كل المستويات؛ بمعنى يجب مواكبتهم لتحقيق التكيف اللازم مع متطلبات المهنة الجديدة، عبر تمكينهم من مستويات الكفاءة اللازمة لبدء مهنة التعليم، وتشجيعهم لتحقيق نمو مهني فعال.

7- تدني مستويات الخريجين من المؤسسات التربوية، الذي يعاني تراجع في الملمح المطلوب و تراجع في مخرجات النظام التعليمي، مما يستدعي تحليل مستويات النظام التعليمي كله لتحديد المسؤوليات عن رداءة هذا المنتوج، وفي ضوء هذا التحليل تتحدد مجموعة من الاحتياجات المرتبطة بنظام المؤسسة ككل، والتي قد ترتبط بتغيير الأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية و أساليب العمل، أو تبني مقاربات تعليمية جديدة أكثر فعالية، مما يفرض احتياجات جديدة على مستوى فهمها والتدرب على استراتيجيات تطبيقها، من خلال مواكبة التطور الذي يحدث في المناهج التعليمية والأنشطة التدريسية الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى التدرب على التقنيات و الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي تعد أحد أهم مستلزماتها.

4.7. الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتبر التعرف على الاحتياجات التدريبية من طرف الإدارة و الجهات المسئولة من أهم الأسس التي تبنى عليها عملية التدريب أثناء الخدمة ، ويقع على عاتق الموجهين و المشرفين التعرف على نوعية هذه الاحتياجات و الفئة المعنية بها، والتي ستستهدفها عملية التدريب و نوع التدريب الذي سيقدم لها في إطار تحديد وظيفة عملية التدريب أثناء الخدمة وكيفية تقدير فعاليتها . و عليه يلزمنا قبل تحديد الاحتياجات التدريبية توفير ما يلي:[35]

- التعرف على المستويات الحالية المتدربين
- وضع معايير أو مقاييس واقعية لأداء المتدربين المثالي.
- توفير الوسائل والأدوات والاختبارات الموضوعية لقياس أداء المتدربين.
- توفير الوسائل التي تساعد على تحليل وتصنيف الاحتياجات التدريبية.
- الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلمين ومن سواهم من الأطر التربوية و المشكلات المدارس والمتعلمين ، التي تكشف عنها مختلف الاستقصاءات والمعاينات الميدانية، والتركيز على حل مشكلات معينة تهمهم بشكل عام بغض النظر عن تخصصاتهم، أو تهم فئة معينة من المعلمين في مدرسة معينة أو في تخصص معين، بل وتسعى إلى تفريد النمو المهني و توفير إمكانات التدريب سعيا وراء زيادة فعالية التدريب.

- إقناع المعلمين بأهمية وفائدة التدريب أثناء الخدمة، وشعورهم بالحاجة إليه لكي يلتحقوا به و يتابعوا أنشطته بحماسة ودافعية حتى يضحي أحد مطالبهم الأساسية.
- إشراك المعلمين في عمليات التخطيط و تنفيذ وإدارة برامج و مخططات التدريب والمساهمة في تقويم نتائجها وتوفير مناخ محفز مفعم بالثقة والتعاون بين جميع الفئات المعنية لضمان الفعالية للعملية ككل.
- تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية شرط أساسي ، خاصة مديري المدارس والمشرفين والموجهين ، لأن فعالية عملية التدريب ترتكز أساسا على مدى تجاوب كل الأطراف والشركاء في البيئة المدرسية مع عملية التدريب أثناء الخدمة.

خلاصة:

تعتبر عملية تحليل الاحتياجات التدريبية أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، ففي ضوئها يتم تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء إستراتيجية التدريب التي ستعتمد في ضوء طبيعة الاحتياجات وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات.

ولتنفيذ عملية تحليل التدريبية يجب أن نعتمد منهجية صارمة وواضحة المعالم، ترتكز أولا على تبني مفهوم إجرائي للاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة ويثق الصلة بسياق عملية التكوين، و يعتمد على تقدير حجم الفارق أو المسافة بين حقيقة أو واقع المعلمين الحالي، وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون عليه هؤلاء مستقبلا، من حيث متطلبات الكفاءة لديهم ، فمن خلال مقارنة واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود، تبرز الحاجة التدريبية، ومن ثم سيرتكز تحليل الاحتياجات التدريبية مبدئيا، على تحديد الوضعية الراهنة للمعلمين ومقارنتها بالوضعية المأمولة أو المستهدفة لتقدير حجم الفارق أو الفجوة، ومن خلال هذه العملية يمكن حصر جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين في كل جوانب ممارستهم التعليمية الصفية وغير الصفية، ثم مقارنتها بما يجب أن يكون بالاعتماد على مستويات أو معايير الأداء المثالي أو المرغوب وفقا لمتطلبات فعالية العملية التربوية لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

تهميش مراجع الفصل الثاني

[1] Roegiers. X, Wouters. P, Gérard. F-M(1992) ; Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. Formation et Technologies, Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol.1, N° 2-3, P. 32-42. Disponible sur : http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf .Reçu le: 13/12/2008.

[2] Parmentier. C (2008) ; L'ingénierie de formation : outils et méthodes. Collection Ressources humaines, Paris : Éditions d'Organisation-Groupe Eyrolles. P. 159.

[3] Idem, P.162.

[4] Bourgeois E. (1991) ; L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, Mesure et évaluation en éducation, Vol 14, N^0 1. P. 17-60.

[5] Parmentier. C (2008) ; Op.cit. P.160.

[6] Roegiers. X, Wouters. P, Gérard. F-M(1992) ; Op. cit.

[7] Bourgeois E. (1991) ; Op. cit.

[8] Kaufman (1985) cité par Stewart. R, Cuffman.D (2003) Needs Assessment: A Systematic Approach for Successful Distance Education. Disponible sur : http://www.mtsu.edu/□itconf/proceed98/rstewart.html# Literature Reçu le: 22/03/2012.

[9] Nadeau. M-A (1988); L'évaluation de programme, théorie et pratique, 2eme édition, P.u.laval, Québec. Canada. P.182.

[10] Idem. P. 88-90.

[11] Leonard. K(2009) ; Orienting a service for taecher success: One model of needs assessment and action plan development. In Educational practice, Pédagogie Collégiale – SPECIAL ISSUE – Vol. 22 N^O 5, Summer 2009. Disponible sur : http:// www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/.../Leonard.pdf. Reçu le: 22/03/2012.

[12] Nadeau. M.A.(1988). Op.cit. P.199.

[13] Stewart. R, Cuffman.D (2003). Op.cit.

[14] Witkin, B. R. (1984) ; Assessing needs in educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass. P.29.

[15] Witkin, B. R., Altschuld, J. W. (1995). Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage. P. 134.

[16] Witkin, B. R. (1984). Op.cit. P. 35-36.

[17] Csete, J. M. (1996) ; Needs assessment: What difference does (and can) it make? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 002) (1996, April). Disponible sur : http://www/dpi.state.nd.us/grants/needs.pdf. Reçu le : 07/10/2011.

[18] Roegiers, X. (1997). Analyser une action d'éducation ou de formation, Paris-Bruxelles : De Boeck Université. P.43.

[19] Stewart. R, Cuffman.D (2003). Op.cit.

[20] Nadeau. M.A. (1988). Op.cit. P.200.

[21] Robinson, D.G. , Robinson, J.C. (1995) ; Performance Consulting. Moving Beyond Training. San Francisco : Berrett-Koehler Publ. Disponible sur : wed.siu.edu/faculty/.../performance%20consulting.pdf. Reçu le:21/9/2010.

[22] Sylvie Bureau Pour la Direction des produits et de l'instrumentation (2000) ; L'analyse des besoins de formation, Développement international des jardins, Cahier n°17. Disponible sur : www.lamicrofinance.org/files/17682_file_Document.pdf .Reçu le:21/9/2010.

[23]Parmentier. C (2008) ; L'ingénierie de formation : outils et méthodes. Collection Ressources humaines, Paris : Éditions d'Organisation-Groupe Eyrolles. P. 162.

[24] Le Boterf, G. (1991) ; L'ingénierie et l'évaluation de la formation. Éditions d'Organisation. Paris.

[25] Gérard, F-M **(**2008) ; Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation, in Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, N°211. P. 13-23. Disponible sur http://www.bief.be/index.php. Reçu le:21/9/2010

[26] Socilotto-Vasilenko. M(2007) ; L'universitirisation et la formation continuée des enseignants : analyse comparative France/Ukraine, colloque « Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? », Mai 2007, Arras. Disponible sur : http://www.grisef.ucl.ac.be/cref.htm. Reçu le:04/10/2009.

[27] Paquay. L (2012); Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, Les Cahiers de recherche du Grisef, N° 90, mai 2012. Disponible sur: www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/.../cahier_90_**Paquay**_final.**pdf.** Reçu le: 23/06/2012

[28] Perrenoud. P (1991) cité par Paquay.L (1994) ; Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, Revue recherche et formation, N^{0}15. P.7-38. Disponible sur :

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR015-04.pdf. Reçu le: 15/10/2008.

[29] Ferry. G(1983) ; Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique. Dunod, Collection sciences de l'éducation. Paris. P.68.

[30] Paquay. L (1994) op.cit.

[31] Paquay. L (2008) ; La formation des enseignants en Europe : Quelques points-clés, Conférence des directeurs d'IUFM Paris, 9-10 décembre 2008. Disponible sur : www.iufm.education.fr/.../formation-enseignants.../Paquay-Leopold.pdf. Reçu le: 20/06/2010.

[32] Cros. F (2005) ; Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne. Institut EPICE, L'harmattan, Paris.

[33]صلاح الدين ابراهيم معوض(دون سنة)؛ تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء منحى النظم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ،مصر.

[34] بلقاسم بلقيدوم (2004)؛ نموذج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبني على الكفاءات والأداء، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس ، الجزائر، العدد 2004/04 . ص 278-298.

[35]خالد طه الحمد(2005)؛ تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، ص209-210.

الفصل الرابع:

تكوين المعلمين في الجزائر

مدخل:

تتجلى اليوم بوضوح الأهمية القصوى التي توليها كل الأنظمة التربوية لمسألة تكوين المعلم،نظرا لتأثيره المباشر على نوعية التعليم و مردودية النظام التربوي ككل، حيث تتجلى نتائجه على كل المستويات الاجتماعية والتنموية والثقافية.

و إذا كان تكوين المعلم على هذا القدر من الأهمية، فإنه يستلزم توفير عدد من الشروط الضرورية؛ مكونين أكفاء وموارد مادية، وبرامج تكوين ترتكز على منهجية علمية من حيث الإعداد والتصميم و التنفيذ و المتابعة و التقويم.

لقد عرف نظام تكوين المعلمين في الجزائر عدة تحولات فرضتها في غالب الأحيان متطلبات مرحلية، فبعد الاستقلال مباشرة، شهدت المدارس تدفقا للمتمدرسين استدعى معلمين غير مؤهلين لسد الفراغ و استجابة لمقتضيات الديموغرافية المدرسية مما استدعى العمل على تأهيل هؤلاء المعلمين باعتماد التكوين أثناء الخدمة، وبداية السبعينيات تم تأطير هذه العملية و تنظيمها من خلال إنشاء المعاهد التكنولوجية، مع تدعيم العملية بصيغ أخرى كفتح مراكز التكوين الثقافي والمهني والدروس بالمراسلة و الورشات الثقافية الصيفية، وفي نهاية التسعينيات و بداية الألفية الثالثة، و في ظل مشاريع الإصلاح التربوي ظهرت صيغ التكوين ضمن المدارس العليا للأساتذة، مع تبني إستراتيجية التأهيل من خلال مخططات التكوين أثناء الخدمة من أجل توفير نوعية من المعلمين تصهر على تطبيق المقاربة الجديدة.

1. مفهوم التكوين:

مصطلح التكوين formation جاء من الكلمة اللاتينية forma و تعنى إعطاء شكل معين لشخص أو شيء ما، فهو مجموع المعارف النظرية و التطبيقية التي تكتسب في ميدان معين ، و في التدريس هو مجموع الأنشطة ولمواقف البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف (المعلومات، القدرات والاتجاهات) قصد القيام بمهمة أو وظيفة[1]

ونظرا لكون عملية التكوين عملية مركبة تتدخل فيها الكثير من العوامل، فقد حاول الباحثون ضبط معانيها وفق مجموعة من المفاهيم والتي تعتبر من أهم محدداتها، وستناول البعض منها من خلال بعض التعاريف المتداولة من طرف جمهور الباحثين المتخصصين:

فقد يعرف Ménager التكوين بأنه «مجموعة المعارف و المهارات و الاستعدادات و السلوكات و الكفاءات الأخرى الضرورية لممارسة مهنة أو عمل»[2].

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 و الإدراك و الشعور و السلوك»[3] .

بينما يعرفه Le Boterf. G (2008) « التكوين عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذات اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، و هدفها اكتساب المعارف و الخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء، بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل؛ فالتكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تندمج فيها المعارف و القدرات و السلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح و قابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني »[4]

نستخلص من التعريفات السابقة أن التكوين يحدث تغيرات على ثلاث مستويات و هي:

- **المستوى المعرفي**: يهدف التكوين إلى تنمية المستوى المعرفي، و ذلك بتزويد المتكونين بالمعارف المطلوبة.
- **مستوى المهارات** : يهدف التكوين إلى امتلاك المهارات و تنميتها من أجل رفع مستوى الأداء لدى المتكون.
- **مستوى السلوكات** : عملية التكوين لا تقتصر على تزويد المتكونين بالمعرفة والمهارة ، بل تتجاوز ذلك لتشرك سلوك الفرد[5].

أما في مجال تكوين المعلمين يستخدم المربون والعاملون في مجال تكوين المعلمين مفهومات متعددة، كمفهوم الإعداد، مفهوم التأهيل ، مفهوم التدريب ، مفهوم التكوين، و كثيرا ما اختلطت هذه المفاهيم عند البعض؛ فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد و أحيانا مع مفهوم التأهيل ، و تفاديا لأي التباس مفاهيمي في استخدام هذه المفاهيم وضع حدود معرفية بين معانيها، سنقدم شرحا مفصلا لهذه المفاهيم؛[6]

فالإعداد هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، و تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين، و بهذا المعنى يتم إعداد المعلم الطالب ثقافيا و علميا و تربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

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

أما التدريب فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مسايرة التطوير الذى يطرأ على المنهج و طرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي و التقني المستمر، و بهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لتصورات المعلم و مهاراته الأدائية و تنمية لمعلوماته و قدراته في إطار محتوى تربوي فكرى و تطوير أساليب تعليمية جديدة .

أما التكوين فهو ما يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة، و التدريب أثنائها لتنمية معارف المعلم و قدراته، وتحسين مهاراته و أدائه التدريسي بما يتلائم و التطور المتعدد المظاهر، و هي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثنائها، و بهذا المعنى يصبح الإعداد و التدريب عملية واحدة متكاملة، تتميز بالاستمرار و الديمومة ، و هدفها تكوين معلم من خلال إكسابه كفاءات تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح، و بما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج و أساليب التعليم .[7]

و في هذا الصدد يقدم Morino و Menager مفهوما إجرائيا عن التكوين ، مفهوما يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب و ينبني، و ليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة ، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء و إلى تحليل المواقف البيداغوجية، و إلى توضيح المكتسب المعرفي و امتلاك المهارات و الكفاءات البيداغوجية، مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين و في السلوك و في تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان.

و يري Cros et Adamczewski (1996) أنه يمكن أن نجمل التكوين في خمس نقاط و هي[8]:

- التكوين كمعلومة . العلم و المعرفة و التحصيل.
- التكوين كنشاط: يعمل، يفعل و يرد الفعل.
- التكوين كتنمية : أكون ، أوجد ، أتعلم .
- التكوين كاتصال : أتعاون ، أقتسم ، أواجه .
- التكوين كتحويل : أشكل ، أحرر ، أخرج من الخط .

و في النهاية يمكن أن نلخص ما سبق، بوضع مفهوما عمليا جامعا لعملية تكوين المعلم مرتبطا بسياق عمله و خصوصية مهامه، حيث يمكننا تعريفها؛ بأنها عملية منظمة تهدف إلى إكساب المعلم المعارف و المهارات و الاتجاهات النظرية و العملية، قصد القيام بعملية التعليم بطريقة فعالة.

2. مبادئ التكوين:

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

و يجمل Mialaret مبادئ التكوين في تسعة نقاط و هي:[9]

- لا يمكن للتكوين البيداغوجي بأي حال أن يعوض المعارف الخاصة بالمادة ، لأنه لا يمكن القيام بتكوين بيداغوجي مع أشخاص جاهلين بالمادة قصد التكوين .
- لابد أن تكون هناك علاقة بين التكوين العلمي و التكوين البيداغوجي، لأن التحضير لوظيفة المربي لا يمكن أن يكون مجرد مقاربة و إنما أن يعتمد على التكوين القبلي الذي تلقاه الطالب.
- لابد من الارتباط الوثيق بين التكوين البيداغوجي النظري و بين التكوين 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، و القيام بهذا التكوين التطبيقي في وضعيات حقيقية.
- إن تكوين المربين لابد أن نشرك فيه أكبر عدد ممكن من المعلمين الأكفاء الممارسين للمهنة، و على الطلبة المعلمين أن يزوروا أقسام متعددة ليستفيدوا من تجربة اكبر عدد ممكن من المعلمين الممارسين للمهنة.
- لابد من البحث عن التطابق التام بين نوعية التكوين المقدم للمعلمين المربين في المستقبل، و بين نوعية التربية التي سيقدمها هؤلاء المعلمين لتلاميذهم.
- محاولة فردنة عملية التكوين بالنسبة لكل الأفراد و توجيههم فرديا حسب احتياجاتهم ؛ أي لابد من الانطلاق من شخصية الطالب المعلم لتحديد كيف يمكننا أن نصل به إلى أقصى قدراته، و جعله مربي جيد بالتماشي مع مميزاته و نقائصه و ذلك بفضل نشاط مركز التكوين.
- وحدة و تنوع التكوين بالنسبة لجميع المتكونين من الطلبة المعلمين ، ذلك لأنه من الأحسن عدم إفراد مؤسسات متفرقة لتكوين معلمين لكل طور على حدى.
- التكوين المستمر و التكوين الأولي لأنه لا يمكننا أن نعلم كل ما يلزم للمعلم الجديد، لأن التكوين الأولي مهما كانت جودته لا يمكن أن يغطي كل الوضعيات التي يمكن أن يوجهها المعلم أثناء تأديته لمهامه ، على هذا الأساس لابد من التكوين المستمر الذي يسعى بدوره لمواكبة المعلمين الجدد من أجل تحسين الدوري لمستواهم .

إن مراعاة هذه المبادئ و الأسس يمكن أن يحقق تكوينا فعالا و مجديا في المستقبل، يمكن المعلمين المتخرجين من اكتساب كفاءات عالية، تؤهلهم لتأدية أدوارهم و مهامهم على أحسن وجه .

3. أشكال التكوين:

إذا كان هدف عملية التكوين هو جعل المعلمين قادرين على أداء و توظيف المعارف العلمية و الإمكانات من وسائل و إستراتجيات و مناهج مختلفة في المواقف التدريسية ، فإن هذا يستدعى عمليا أن يتم إعداد المعلمين في شقين؛ تكوينا نظريا و تطبيقيا ، ومن هنا فإن برامج التكوين الحديثة ترتكز على شكلين من التكوين و هي :

1.3. التكوين النظري: « la formation théorique»

تقدم فيه للمعلم الطالب دروس نظرية حول المادة التخصص ،لتوسيع رصيده المعرفي و تمكينه من التحكم في المادة ، بالإضافة إلى دروس تتضمن معارف حول الطرق و المناهج و الوسائل التعليمية ، بالإضافة إلى موارد مرتبطة بخصائص المتعلم (حاجاته ، رغباته ، ميوله ، قدراته، نموه وتطوره.....) .

2.3. التكوين التطبيقي: « la formation pratique»

أو ما يعرف بالتربصات الميدانية ، فهو مكمل للتكوين النظري ، و ذلك بإدماج المتكون في المحيط المهني و الكشف عن مدى استعداده لتأدية وظائفه، و اعتماده على نفسه و اكتسابه رصيد من الخبرة تسهل عليه القيام بعمله مستقبلا، و تمتد هذه التربصات حسب طول مدة التكوين و هي نوعان :

- **التربصات المفتوحة** : و هذا في السنة الأولى من التكوين ، يوم في الأسبوع طيلة السنة .
- **التربصات المغلقة** : و هي أن يطبق المعلم الطالب ما اكتسبه ضمن الشق النظري لعملية التكوين، وذلك خلال تأدية مجموعة من الدروس مع التلاميذ لمدة أسبوعين متتاليين، سواء في السنة الأولى من التكوين أو عند نهاية التكوين .

4. مجالات التكوين:

من أجل قيام المعلم بكافة الأدوار و المهام المكلف بها بمستوى معين يمكنه من إتقانها ، و تحقيق تعليم فعال ، لذا يتفق المختصون والباحثون على أن مجالات التكوين الرئيسية تشمل جانبين هامين هما : التكوين الأكاديمي بما يحتويه من تكوين ثقافي و تخصصي و شخصي، و التكوين البيداغوجي الذي يتمحور حول على تدريب المعلم على الممارسة التعليمية وإتقان الجوانب التقنية للمهنة .

1.4. التكوين الأكاديمي:

و نعنى به المسار الذي يتبعه المعلم في اكتساب المعرفة و الدراسات العامة أو الخاصة في ميدان التعليم الذي يتخصص فيه ، فهو ينمى القدرة الدقيقة في مادة أو مجموعة مواد علمية حسب مستوى الدراسة التي يقوم بها ، فهو ينمي أيضا من جهة أخرى الثقافة العامة كما يعرفها Paul Langevin « الثقافة العامة الحقة هي التي تجعل الإنسان ينفتح على كل ما يخرج عن ذاته و كل ما يتعدى دائرة تخصصه الضيقة » [10]

- يركز هذا المجال على التخصص العلمي الذي يدرسه المعلم الطالب ، لذا فإن الجميع يعلم بأن الإنسان لا يستطيع مهما كان أن يكون نابغا بكل ما يحيط مجال تخصصه ، إلا أنه من الضروري أن تكون المعارف

مكتسبة بشكل جيد، و أن تكون مختارة بالنظر إلى مجموعة من الاهتمامات بما فيها المواقف الفكرية التي تسمح بتعميق المعارف و التعمق و البحث و الاستفادة من هذا العلم و اكتساب طرق العمل.

- فالتكوين الأكاديمي يمكن المعلم من الإجابة على أسئلة التلاميذ المطروحة في الفصل، إذ لابد له أن يكون أحد مصادر الدائمة للمعرفة، و أن يعمل على مواكبة التطور المعرفي الحاصل في ميدان تخصصه، ويعمل على تحديث معارفه وتطويرها، و محاولة إكسابها للتلاميذ.
- أما الهدف العام من التكوين الأكاديمي هو أن يفهم الطالب المعلم فهما عميقا لأساسيات و مفاهيم المادة الدراسية التي سيتخصص في تدريسها في المستقبل؛ مما يجعله متمكنا من مادة تخصصه ، و هذا التمكن له آثار إيجابية هامة للمعلم أهمها؛ ثقة المعلم بنفسه في تأدية عمله ، و ثقة الطلبة فيه كمعلم كفء يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي و في قدراتهم على التفكير السليم، ويمكنهم من ربط المادة الدراسية بتطبيقات عملية و بجوانب حياتية مناسبة[11].

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

2.4. التكوين البيداغوجي :

أما التكوين البيداغوجي فهو مجموع المسارات المعرفية والتطبيقية والمنهجية التي تؤدى بالمعلم إلى ممارسة نشاط مهني (التعليم) ، ففي وقت مضى ظل التركيز والاهتمام لوقت طويل على إكساب المعلمين للمعارف الأكاديمية والتحكم فيها هو الأساس الذي تقوم عليه ممارسة وظيفة التعليم، بينما كان ينظر إلى تكوين بيداغوجي كمقوم ثانوي في الممارسة التعليمية.

ولكن هذا التصور تغير ضمن البيداغوجيا الحديثة فأصبح ينظر إلي التكوين البيداغوجي كمقوم ضروري يجب أن يتحكم فيه المعلم ويتقنه لكي يعلم تعليما فعالا، فأصبحت الأنظمة التربوية حاليا تركز على هذا الجانب وتخصص له مخططات تكوين وتدريب لتنمية كفاءة المعلم ورفع مردودية الفعل التعليمي ككل؛ و يشمل هذا التكوين الجوانب التربوية و النفسية النظرية و العملية التي تمكن المعلم الطالب من تنظيم المواقف و الخبرات التعليمية ،و تسهل عملية التدريس و مواجهة المواقف التعليمية المختلفة و المتنوعة ، و يكسب معلم المستقبل المعرفة الصحيحة و المهارة العالية التي يحتاجها في أصول مهنة التدريس و أساليبها ، حيث يكتسب التقنيات التعليمية و طرائق التقويم و تعليمية المواد ، و فهم تلاميذه من النواحي النفسية و العقلية و الوجدانية ، ويعتمد التكوين في هذا الجانب على إستراتيجية التدريب العملي و الميداني الذي يضع المتكون في مواجهة الواقع التعليمي.

فالمعلم المكون تكوينا بيداغوجيا يمكنه التعامل مع التلاميذ بسلاسة ومرونة، و يجعلهم بدورهم يقبلون بطريقة عفوية على التعلم و اكتساب المعرفة من خلال تحفيزهم و تشجيعهم على بذل الجهد، و البحث، و بناء علاقات إنسانية ضمن مناخ تفاعلي ايجابي داخل الصف .

فالتكوين البيداغوجي الذي يزود به المتكون رغم ضرورته و أهميته الكبيرة في تسيير عملية التعليم و معرفة أسرار المهنة إلا أنه غير كاف ، و يجب أن يزود المتكون أيضا بما يحتاجه في مادة تخصصه ، لذا فبدون الكفاءة و القدرة في مادة

التخصص يبقى التكوين البيداغوجي غير قادر على رفع فعالية المتكون ، فهما مترابطان و متكاملان يهدفان في نهاية المطاف إلى تكوين معلم كفء و فعال يحقق أهداف العملية التربوية و يرفع من مردو ديتها .

5. أهمية التكوين:

يتفق الباحثون والمختصون في الميدان التربوي والتعليمي، أن تكوين المعلم يعد ضرورة لابد منها، نظرا للتغيرات السريعة في مجالات الحياة المختلفة التي تحدث حاليا، و من أجل مسايرة هذه التطورات تسخر الدول و الحكومات في العالم أموالا هائلة لقطاع التربية و التعليم ، لأجل تكوين المعلمين و الرفع من مستوى أدائهم و فعاليتهم التعليمية، ويمكن أن نوضح أهمية تكوين المعلم في النقاط التالية[12] :

- كونه ركيزة أساسية في بناء التعليم و تطويره في عملية الإصلاح و البناء، إذ به تتم تربية الأجيال، و به يصلح شأن الثقافة و التعليم، فالعملية التربوية بكل مكوناتها و أبعادها المختلفة، و ما يتعلق بها من عناصر و عوامل مختلفة؛ كالمناهج المصممة بإتقان، و الكتب الدراسية الجيدة، و المباني المجهزة، و الإدارة المدرسية المنظمة، لا تعني شيئا إذا افتقرت إلى معلم يمتلك الكفاءة اللازمة عبر عملية التكوين الفاعلة.
- لمهنة التعليم مكانة مهمة جدا في مجال التربية و التعليم ، و من هنا أصبحت العناية بتكوين المعلم عمليا من الأولويات للرفع من المردود التعليمي و تحسين النتائج المدرسية في جميع مستوياتها .
- يختلف مضمون مهنة التعليم في هذا العصر نوعا ما عما كان عليه في الماضي، و أصبح العمل التعليمي يتطلب قدرات و مهارات و ممارسات على قدر من التعقيد، فلم يعد كافيا أن نعد المعلم لمهنته بإعطائه بعض الموضوعات التربوية فحسب، و إنما لا بد من مراجعة شاملة لما يتجسد من معارف و علوم لنختار منها ما يحتاج إليه هذا المعلم من تكوين متكامل يواجه به تحديات المهنة المتطورة باستمرار .

6. مراحل تطور تكوين المعلمين في الجزائر :

1.6. التكوين الاستثنائي:من 1962-1970:

وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال أمام مشكلات عديدة، منها مشكلة افتقارها إلى نظام تربوي وطني خال من شوائب الإرث الاستعماري ، و افتقارها إلى إطارات جزائرية تناط بها مسؤوليات التربية و التعليم في مدرسة جزائرية مستقلة .و في ظل تفشي الأمية على نطاق واسع في المجتمع مما أثر كثيرا على توازن كل القطاعات و المؤسسات، و ظهر جليا عجز النظام التربوي في عدم إمكانية تلبية متطلبات التمدرس لشرائح واسعة في المجتمع، مما أدى إلى تقلص فرص التعليم بشكل ملحوظ،و في ضوء هذه الحالة، جاء رد فعل طبيعي في شكل تحدى من طرف الدولة آنذاك ،و هو فتح المدرسة الجزائرية على مصراعيها لكل أبناء الجزائر دون تمييز، هذه الوضعية الصعبة حتمت على الدولة تبني خيارات صعبة وغير محسومة من حيث العواقب، من أبرزها توظيف المعلمين دون شروط محددة،لأن الغاية كانت موجهة نحو الرغبة في تأسيس نظام تربوي جزائري، كمظهر أساسي لفرض واقع السيادة الوطنية المسترجعة حديثا، ففي سنة 1962 تم تنصيب لجنة إصلاح التعليم، و التي كلفت بوضع خطة تعليمية شاملة، و في سنة 1964 أصدرت هذه اللجنة أول تقرير لها يرصد وضعية نظام التعليم في الجزائر،حيث بين أن الوضعية لا تزال تراوح مكانها، و لم يحصل أي تقدم ملموس، وفي الحقيقة لم يعرف النظام التربوي تغييرا كبيرا، و لم تشهد السنوات الأولى من

الاستقلال إلا جملة من العمليات الإجرائية المرتبطة بتهيئة الهياكل وتوفير مستلزمات بسيطة لعملية التمدرس، والتي اقتصرت على ما يلي:

- التوظيف المباشر للممرنين و المساعدين؛
- تأليف الكتب المدرسية و توفير الوثائق التربوية؛
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن؛
- اللجوء إلى عقود تعاون مع البلدان الشقيقة و الصديقة؛[13]

هذا الإجراء الأخير، و المتمثل في الاستعانة بالكفاءات الأجنبية آنذاك لسد الفراغ الذي تركه المستعمر الفرنسي، أما فيما يخص المدرسين المعربين ،مثل ميزة خاصة للنظام التربوي الجزائري في تلك المرحلة، ومثل حقيقة مرحلة مفصلية من أجل الانتقال إلى خيار تعريب المنظومة التربوية، إذ تبين الإحصائيات الحديثة أن نسبة 68 % من معلمي الابتدائي (قدر عددهم غداة الدخول المدرسي 1963/1962 بـــ 20 ألف كانوا أجانب من دول عربية)[14].

و في هذه الفترة لا يمكننا أن نتحدث عن منظومة تكوين المعلم في الجزائر ، في ظل الاعتماد الكلي على التوظيف المباشر في التعليم، لمواجهة الوضع الخاص الموروث عن العهد الاستعماري، حيث تم توظيف كل فرد قادر على التعليم مهما كانت ثقافته متواضعة، سواء باللغة العربية أو الفرنسية ، و ظهر ما يعرف باسم سلك المعلمين الممرنين ، و هم ممن لا يحملون مؤهلات علمية كافية، تؤهلهم للتدريس في سلك التعليم الابتدائي ، و يعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه المعلم للتأهيل أثناء الخدمة، و هو إجراءا استعجاليا للتكوين، حيث تم التركيز فيه على الجوانب المهنية و الثقافية للمعلم الجديد، و يجري ضمن الأطر التالية[15]:

- **إطار التربصات التلقينية** : و تهدف هذه التربصات التي تدوم ثلاثين يوما على أكبر تقدير إلى تدريب المدرسين على المبادئ القاعدية لطرق التعليم .
- **إطار الأيام التربوية**: و تهدف إلى تكوين نظري في مجالات متعددة، تتناول مواضيع مثل أساليب و طرق التدريس، و هذا التكوين يكون مدعما من طرف مدرسين ذوى خبرة و من طرف مفتشين.
- **تنظيم تربصات و ملتقيات** :و تهدف إلى إمداد المعلمين بمستجدات التربية و التعليم .
- **إطار مراكز التكوين المهني و الثقافي**: ففي سنة 1964 خصصت هذه المراكز للممرنين لتمكينهم من تحضير «شهادة الثقافة المهنية العامة» ، التي على أساسها يدمج الممرنين في سلك المعلمين المساعدين، و كان المستوى المطلوب للدخول لهذه المراكز هو شهادة التعليم المتوسط.
- **الورشات الثقافية الصيفية** : و هي الو رشات التي أنيطت بها مسؤوليات تدعيم الوظائف المحددة لمراكز التكوين المهني و الثقافي للمدرسين الجدد ، ففي هذه الورشات يتم الاتصال بين هؤلاء و أساتذة أكفاء لتنمية المعارف المرتبطة بمهنة التدريس وتوضيحها.
- **التكوين بالمراسلة**: و يهدف في نهايته إلى منح الممرنين شهادة الكفاءة الأولى و الثانية، و شهادة الكفاءة المهنية، و شهادة الثقافة العامة و المهنية.

- **التكوين اللامركزي** : و هو التكوين الذي يقرب الممرنين من أقسام متواجدة في القرى النائية ، و كان الغرض من هذا الإجراء هو حل مشكلة نقص الهياكل المدرسية ، و قد هذه الصيغة في التكوين على تدريب المدرسين في أقسام تطبيقية لمدة نصف يوم أسبوعيا، أما في النصف الثاني فيتحصل فيه المدرسون الجدد على دروس التعليم العام من طرف مكونين معفيين من الأقسام، و من طرف أساتذة و معلمين تم تخفيف توقيت عملهم.
- **التكوين في مدارس التنشيط** : و هو التكوين الذي تم الأخذ به من طرف الإتحاد الدولي للطفولة «Unicef» ، و يهدف هذا التكوين إلى التركيز على الجوانب الثقافية و المهنية .
- **مراكز التحسين**: و تختص هذه المراكز باستقبال المدرسين المنتدبين لمدة سنة و يحصلون فيها على « شهادة الثقافة العامة المهنية » أما أهداف هذا التكوين فتتمثل توطيد المعارف المحصل عليها سابقا و تدعيمها، و تدعيم التكوين النظري بتكوين عملي لتعميق مستوى المعارف و تكميلها و توسيعها.

و قد اتسمت المرحلة بالإجراءات السريعة لتوظيف المباشر للمدرسين، والذين يفتقدون إلى المبادئ الضرورية في التدريس للقيام بمهنة التعليم ، و من هنا لا يمكننا أن نتكلم عن تكوين أولى بأتم معنى الكلمة، لافتقار منظومتنا التكوينية إلى أطر تنظيمية و تشريعية تسير و تنظم التكوين الأولي، و لهذا لم يأخذ التكوين الأولى للمعلمين صبغة جديدة، إلا بعد إنشاء مديرية للتكوين تابعة لوزارة التربية الوطنية سنة 1970، و تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية.

2.6. التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة 1970-1985:

تميزت نهاية المرحلة السابقة ببدء العمل وفقا للمخططات الإنمائية، وقد هيأ المخطط الثلاثي الأول67-69 المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، ومن هنا كان من الطبيعي أن تخفف من حدة تأثير الوضعية السابقة، والمعتمدة بالأساس على التوظيف المباشر من دون شروط لسد الحاجة الملحة،حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، و تحسين مستواهم، واكتسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة، ففي هذا الصدد يقول تركي رابح: «لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص، بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 115/70 الصادر بتاريخ 1 أغسطس1970 وأستند إلى ثلاثة مبادئ و هي:

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.
- مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.
- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي73/70
- تأسيس 30 معهدا تكنولوجيا- للإطارات المتوسطة و العليا بما فيها التربية و التعليم»[16]

و قد هدفت هذه الإستراتيجية المعتمدة على إنشاء المعاهد إلى تحقيق ما يلي:

- إكساب المعلمين وتزويدهم بالمعارف التربوية الضرورية قبل مزاولة المهنة.
- توسيع الأفاق الثقافية و المعرفية للمعلمين.
- تكوين مستعجل لتلبية الحاجات الآنية لقطاع التربية (توفير المعلمين).
- سياسة التوازن الجهوي في التكوين بإنشاء معاهد في مختلف جهات الوطن.

- الاستغناء التدريجي عن المتعاونين الأجانب الذين كانوا يكلفون خزينة الدولة، و من ثم تحقيق أحد أهداف الإصلاح التربوي، والمتمثل في جزأرة قطاع التربية والتعليم.
- و قد تم الاتفاق على أن تكون فترة التكوين لا تتجاوز السنة الواحدة لنمط المساعدين، رغم التحفظات على الفترة التي تعتبر غير كافية حتى في نظر الجهة الوصية.[17]

تم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 ، و الذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية، ووفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم، و التي تنص على « تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي و الثانوي معاهد تكنولوجية للتربية يسرى عليها الأمر رقم 69-106 المؤرخ في 1967/12/26» ، و يمثل هذا المرسوم التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته، و المتعلق بإعطاء ديناميكية فعالة بالنسبة لتنظيم التكوين و الرفع من المستويات المعرفية و الديداكتيكية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية ، و يتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم، و التي تحدد مهام هذه المعاهد كالآتي « إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين و الأساتذة بدرجات التعليم التالية : الثانوي و المتوسط و الابتدائي ، و يمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير و تحسين مستوى المعلمين و الأساتذة العاملين» و ينقسم هذا التكوين في هذه المعاهد إلى:[18]

- **مرحلة التكوين الأولى** :مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية و هذا قبل مباشرة المهنة.

- **مرحلة التكوين المتواصل**: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدوم سنة.

- **مرحلة التكوين المستمر** : يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد، و يتمثل في التربصات و الملتقيات و حلقات البحث التربوية.

و هدف التكوين في المعاهد التكنولوجية إلى تكوين أولي للمعلمين الذي يعرف على أنه « تكوين يمنح للمتكون قبل مزاولته وظائف و مهام معينة (كالتعليم) و يتضمن تعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون و تزويده بالمهارات المهنية اللازمة و كذا بالمعارف النظرية و التطبيقية».

و انطلاقا من الأهداف و التي تحددها له المادة الثانية من المرسوم رقم 83-353 المؤرخ في 21مارس 1983 و هي المادة التي تقسم أهداف التكوين الأولي إلى قسمين:

1- التعليم النظري و يستهدف ما يلي :

- تعزيز المعلومات العامة و النوعية حسب الفروع .
- اكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية .

2- التكوين العملي: و يتعلق بالتقنيات المهنية.

وقد أشارت هذه المادة عن وجود تصور ذي بعدين لهذا التكوين ، بعد نظري و بعد تطبيقي؛

- **البعد النظري** : و يهدف التكوين من خلاله إلى تعميق المعارف التي سبق للمتكون أن اكتسبها أثناء تكوينه في المؤسسات ، و الملاحظ أن التكوين الأولي لا يختلف جوهريا عن التعليم، إذ أن الهدف من التكوين هو تعزيز و

تعميق لمكتسبات سابقة، و ليس تحويلا للفرد من تلميذ إلى متكون يتم إعداده لممارسة مهنته على أساس برامج تكوينية و مهنية .

- ا **لبعد التطبيقي** : و يهدف إلى تمكين المتربص من التقنيات التربوية المختلفة التي تتطلبها المهنة ، و غالبا ما يتم اكتسابها من خلال مشاركة المتكون في التربصات الأسبوعية، التي تتم برمجتها مرة واحدة في الأسبوع ، و كذا التربصات المغلقة، التي يتم تنظيمها و برمجتها لفائدة المتربصين على فترتين خلال السنة التكوينية؛ تدوم كل فترة خمسة عشر يوما.

ومن هنا يتضح أن التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، و الذي أرتكز على مجموعة من الأهداف، قد مكن من إرساء القواعد الهيكلية و التأطيرية لتكوين المعلمين في نظامنا التربوي، غير أن هذا التكوين ظل و لمدة طويلة في خدمة الاستجابة لتغطية حاجة المدرسة الأساسية لمعلمين جزائريين، تسند إليهم مهمة التعليم ، مما جعل السياسة التربوية في هذه المرحلة تركز علي الجانب الكمي من التكوين – من حيث توفير أعداد المدرسين– و تهمل الجانب النوعي، الذي يركز في أساسه على طرائق التدريس و إستراتجياته، الشيء الذي يدعم تحقيق أهداف المنظومة التربوية و الرفع من مردوديتها و فعاليتها.

و فيما بعد ظهر برنامج تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية سنة 1985 لمدة سنة واحدة ، و هو ينص على مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، و الذي تكونت على أساسه فئة من المتخرجين و من أهدافه ما يلي:

- تمكين المتكونين من القدر الكافي من المعلومات النظرية و العملية التي تساعد على تحقيق الأهداف التي تسعى منظومتنا التربوية إلى تحقيقها.
- تنمية استعداد المتكونين لكسب و فهم التقنيات و الوسائل التربوية التي تتطلبها المنظومة التربوية.
- تدريب المتكونين على قدرة التكيف مع العصر، و استغلال الأسلوب العلمي في التفكير و البحث و النقد و التحليل.
- تنمية الروح العلمية و التقنية لدى المتكونين، و ذلك لممارسة الوظيفة التي كلفوا بها و اكتساب المهارات التقنية، و القدرة على الربط بين المعلومات النظرية و التطبيقية.
- تنمية روح المسؤولية عند المتكونين، و تمكينهم من استخدام قدراتهم في حل المشاكل التي قد تعترضهم في مهنتهم.
- معرفة الصفات اللازم توفرها في المعلم و المسؤولية الملقاة على كاهله.
- معرفة أنواع التقنيات و الأساليب التي تنفذ بها العملية التربوية في المدرسة الأساسية.
- معرفة أنواع العلاقات التي تربط المعلم بالمتعلم و الأساس الذي تقوم عليه.
- إن برامج التربية العامة و التربية التطبيقية و علم النفس التربوي يشكل وحدة متكاملة نابعة من مضمون منهاج التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة في مختلف المواد، و لذا يجب الوصول بالمتكونين إلى معرفة هذا الترابط الوثيق المتكامل في وحدة الهدف و اللغة و الفكر و التصور.

و يتضح من خلال هذه الأهداف أنها ذات بعد معرفي، كما أنها لم تبرز أي ملامح عملية عن الممارسة التعليمية، و لم تصنف طرق التدريس المعمول بها، فهي أهداف عامة وفضفاضة غير قابلة للملاحظة و القياس و التقويم، و تركز أكثر على المعلمين، وتهمل المتعلم الذي يعتبر محورا أساسيا للعملية التعليمية.

في الحقيقة لقد تميزت هذه المرحلة بالعشوائية في اتخاذ القرار، التي أفرزت نوع من عدم الاتزان في نظام تكوين المعلم ، حيث برز التناقض بين السعي للتخفيض في عدد المساعدين عن طريق التكوين الاستثنائي، و الإبقاء على عملية التوظيف قائمة في نفس الوقت، ضف إلى ذلك مستوى عملية التكوين، التي أقل ما يقال عنها أنها اتسمت بالضعف، وعدم الاستجابة لمتطلبات المرحلة ،فبالرغم أن المساعدين يتلقون تكوينا لمدة سنتين؛ سنة نظرية وهي غير كافية لاكتسابهم المعارف الضرورية في اللغة العربية و الرياضيات و التاريخ...، و سنة تبدأ أثناءها الممارسة العملية كمتربص، لكنه تبقى غير كافية من حيث تنظيم رزنامة التكوين من جهة، أو من حيث كفاية البرامج في جانب المحتوى، أو من حيث مدى استجابة التدريبات العملية لمتطلبات ممارسة المهام التعليمية من جهة أخرى.

وجاء منشور آخر في نفس السنة ينظم السنة الثانية للتكوين ضمن المعاهد التكنولوجية كما يلي:

« يوجه هذا التكوين إلى المعلمين الموظفين في المعاهد التكنولوجية للتربية، لمتابعة تكوين أولي لمدة سنتين، والذين إن اقتضت الضرورة وضعهم في الميدان لممارسة التعليم بعد أن تابعوا سنة تكوينية في المعهد ...يتم هذا التكوين في الميدان التكويني الأولي في المعاهد، وعلى ذلك يجب أن يكون مكملا للتكوين في المعاهد من مناحيه الثلاثة المهنية و الثقافية و الاجتماعية، كما يتابع الأهداف التالية؛ تقوية المعلومات النظرية و التطبيقية المكتسبة في السنة الأولى من التكوين في المعهد و التكيف في الميدان مع مجموعة المعارف المكتسبة» [19]

و قد تميزت هذه الفترة أيضا بتقلص فرص الالتحاق بالمعاهد التكنولوجية، مما جعل مهمتها تقتصر على تكوين المعلمين الموجودين في الميدان من أجل ترقيتهم.

و في هذه الفترة بدأت بوادر الأزمة الاقتصادية التي ظهرت في 1986 ، فانعكست على مجال التكوين الذي أصبح أكثر ارتباطا بل خضوعا للوضعية المحلية ،بعد أن كان ممركزا وخاضعا لسياسة وطنية، حيث ظهر منشور1987/17 كمحاولة لتنظيم عملية التكوين في نطاق الحاجات للولاية ومراعاة لإمكانيات التأطير والاستقبال الموجودة في المعاهد التكنولوجية للتربية، ينظم التكوين ضمن هذه المؤسسات لفائدة الموظفين المعلمين...، و يمكن أن يؤدي هذا التكوين إلى فتح أقسام إضافية بالنظر لما حددته خريطة التكوين الأولي...، وتستقبل هذه الأقسام المعلمين الفائضين في المعهد[20]

إن التدقيق في مضمون المنشور يمكننا من القيام بملاحظة وجيهة، ترتبط بقراءة عميقة في بعض العبارات على غرار «المراعاة لإمكانيات التأطير والاستقبال» ، وهي إقرار صريح بقصور على مستوى التأطير؛ أي غياب المؤطرين المكلفين بعملية التكوين ،بالإضافة إلى غياب البنية التحتية و الإمكانيات المالية والبشرية الكافية، للقيام بعملية تكوين على نطاق واسع يغطي احتياجات شريحة المعلمين المعنيين، هذا ما دفع الهيأة الوصية إلى تبني إستراتيجية تعتمد على تربصات قصيرة تتوج في معظم الأحيان بترقيات الإدارية، حيث استفاد 45 ألف معلم للطورين الأول و الثاني من دورات تكوينية» [21]

و أهم ما ميز مرحلة الثمانينيات، هو السعي الدءوب للهيأة الوصية لأجل إنجاح مشروع المدرسة الأساسية، الذي مثل رهان أساسي في التنمية بكل مناحيها الثقافية و الاجتماعية والاقتصادية، مما جعل التركيز ينصب على محرك أساسي، يتمثل في هيئة التدريس الكفأة لإنجاح هذا المشروع الطموح.

3.6. تراجع التكوين الأولي 1997/1990

أهم ما ميز هذه المرحلة تراجع عملية تكوين المعلمين، بالإضافة إلى تقليص فتح مناصب العمل في سلك التعليم، ومرد ذلك إلى تشبع هذا السلك من جهة، و بروز ملامح الأزمة الاقتصادية و السياسية التي بدأت تلوح في الأفق من جهة أخرى. فقد ورد في أحد تقارير المجلس الأعلى للتربية ما يشير بدقة إلى هذه الوضعية «إذا كان من الميسور لبلادنا أن توفر التمويل الكافي خلال السبعينات فان ذلك لم يعد في إمكانها اليوم، إذ أنها تعيش ضائقة اقتصادية فرضت عليها تصحيحا هيكليا، مما يحتم على منظومتنا التربوية تكييف طرائق تسييرها و تمويلها»[22]

و قد رأينا في القانون السابق أن ترقية المساعدين إلى سلك معلمي المدرسة الأساسية لا يتجاوز 10 بالمائة، و قد ارتبط هذا التحديد بدون شك، بالصعوبات الاقتصادية، و لهذا أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية تقوم بتكوين المعلمين الموجودين في الخدمة من أجل ترقيتهم. وقد جاء في المنشور25 /91 في إحدى فقراته ما يلي:

«استعمال التكوين البيداغوجي و المعرفي لصالح الفئات التي لم تتلق تكوينا أوليا قبل التحاقها، أو تلك التي كانت مدة التكوين الأولى التي وجهت لها قصيرة و غير كافية»[23]

كما نجد دور المعاهد التربوية يتحدد بشكل دقيق في منشور لاحق حيث جاء فيه :«تتكفل المعاهد بتكوين معلمي المدرسة الابتدائية بمختلف أصنافهم ....و هي تستهدف في ذلك استكمال تكوينهم المعرفي و البيداغوجي»[24]

و قد استمرت هذه الوضعية، حيث نلاحظها في مناشير لاحقة تشير إلى نفس الغرض؛ و هو تحسين وترقية المساعدين، إلا أن هذه الفترة تميزت بنقطة ايجابية و هي ظهور سلك الأساتذة المجازين، و هم الذين يحملون شهادة ليسانس من أجل الرفع من المستوى الثقافي للمعلمين من جهة، و رفع مستوى الأداء التربوي من جهة أخرى، و لكن ظهور هذا السلك كان متأخرا كثيرا، مما أدى إلى ضياع الكثير من الكفاءات في ميدان التعليم، و خاصة في مرحلة الثمانيات التي شهدت بداية المدرسة الأساسية ...» و هكذا فقد حلت طرق التسيير الإداري في الترقية العملية و الثقافية، و أثرت سلبا على مسار بروز النخبة، وساهمت منافسة القطاعات الأخرى الأكثر إغراءا في حرمان نظام التربية و التكوين من تأطير نوعي، مما أثر سلبا على معايير توظيف المعلمين ،وكذا وضعيتهم المهنية و مكانتهم في المجتمع»[25]

إن عدم وجود سياسة واضحة المعالم في مجال تكوين المعلمين، جعل القطاع دون مخطط غير مدروس، و لو فسح المجال منذ البداية لهذه الفئة لاقتصدت الوزارة الوصية الموارد الكثيرة التي صرفت في التكوين أثناء الخدمة، و لتحسن مستوى المعلمين كثيرا. لقد تأثرت سياسة تكوين الموارد البشرية بضغط الأعداد، فإنها و إن لبّت حاجات التكوين في الأساس، إلا إنها لم تولي العناية كافية لوظائف التأطير والتسيير والبحث والتطوير .

لقد عرفت هذه المرحلة لجوء الوصاية إلى تقليص المعاهد التكنولوجية،حيث تم غلق بعضها و تحويلها إلى ثانويات أو مراكز جامعية، بالإضافة إلى التركيز على تكوين المعلمين الموجودين في الميدان، إن ما تتميز به هذه الفترة هو

تراجع العرض في مجال التكوين كنتيجة لتلبية نسبية لحاجات القطاع، و انعكاس ذلك على سير المعاهد التكنولوجية للتربية.

4.6. التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة 1998 :

و بعد كل التغيرات و الإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر ، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997 الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، و بالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة ، و هذا بدءا من سنة 2000/1999 و عددها أربعة : مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران. و يتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول 20/11 فما فوق ، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء، و هذا معمول به مع معلمي جميع الأطوار. و فيما يخص مدة التكوين، فإن المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي:

- مدرس ابتدائي يتلقى تكوينا يدوم مدة ثلاث سنوات.
- أستاذ تعليم متوسط يتلقى تكوينا يدوم أربع سنوات.
- أستاذ تعليم ثانوي يبقى في المدرسة لمدة خمس سنوات.

وقد جاءت هذه الإجراءات لتعميق و ترسيخ التكوين لدى مختلف المعلمين في جميع الأطوار، و هذا التزوع لإطالة مدة التكوين معمول به حاليا في معظم النظم التربوية في العالم. و بالنسبة لمحتوى التكوين اتبعت الجزائر النموذج المتزامن الذي يقدم التكوين الأكاديمي و التكوين المهني أو البيداغوجي في نفس المدرسة و في نفس الوقت ، و في إطار برنامج موحد ،مع الإشارة إلى أن المدرسة توجه الطالب في السنة الأخيرة، للتربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكونين ، و هذا لتعميق تكوينه البيداغوجي و العملي.

أما فيما يخص الأهداف العامة للتكوين الأولي في هذه المدارس، فقد حددته نشرية وزارة التربية؛ تنمية الحس المدني لدى الأستاذ، و الاحترام الجاد لكرامة الإنسان، و تربية الحس المرهف لمجموع القيم التي تعتبر عماد مهنة التدريس ، كما يتعين على التكوين الأولي أن يطور و ينمي لدى الأستاذ المعارف العامة الخاصة بـــ:

- الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية .
- البرنامج و الأجهزة التعليمية المتوفرة .
- التلاميذ.
- الإستراتجيات العامة المتعلقة بالتدخل التربوي .
- المحيط التربوي.

إلى جانب تشجيع الاعتناء و التحكم في النشاطات المهنية التي تتصل بـــ:

- تخطيط النشاط التربوي.
- التدخل البيداغوجى .

- تقييم مكتسبات التلاميذ.

ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقتضى؛

- ضبط معايير ترتكز على انتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين .
- تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.
- إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة .
- اللجوء إلى مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي ، و هذا الشرط أصبح واقعا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة.
- إدراج البعد التطبيقي و التربصات التطبيقية في برنامج التكوين، و إسناد مهمة التكفل بها إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.
- و قد ضبطت بالفعل هذه المعايير والشروط اللازمة للتكوين كما حددناها في البداية.
- و من هنا يظهر بأن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة ، يسمح للمتكون من تلقي دروس تكوينية في المجالات المتعددة الأكاديمية و البيداغوجية و النفسية التي تؤهله ليصبح معلما في المستقبل .
- أما عن الأهداف المحددة لهذا التكوين فهي أهداف عامة يصعب تحقيقها، لذا يجب تحديدها في أهداف إجرائية يمكن قياسها و ملاحظتها و تقويمها، و تظهر في أداء المتكون بعد تخرجه.

5.6. تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة :من سنة 2002 إلى اليوم:

يعد تكوين المعلمين و الأساتذة أحد النقاط الأساسية لإصلاح التعليم، لأنهم هم الذين يؤطرون الحياة اليومية المدرسية ، و بالتالي إصلاح البعد العملي ، و لتحقيق هذا المبدأ، أقر مجلس الحكومة بتاريخ 30 أفريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين و تحسين مستوى المعلمين المسيرين و هي :

أولا: بخصوص التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة:

- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة ، التعليم العام لحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- العمل على تأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.
- الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 05 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات تأطير بعد المرحلة الإلزامية.

و بغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين و الأساتذة، شرعت الوزارة منذ 2002 في إعداد مجموعة من الإجراءات:

- مشاريع برامج التكوين للمعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية؛ الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التقني الجمالي ، جانب تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.
- لقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولي تمحورت حول مرسوم يعدل القانون الأساسي.
- لقد شرع منذ سنة 2003 في تهيئة المؤسسات التكوينية.

ثانيا : بخصوص التكوين أثناء الخدمة :

إنجاز مخطط وطني للتحسين و الرفع من مستوى المعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار تنويع طرق التدخل ، و إمكانية التكوين بالاعتماد على عدد من الصيغ؛ مواصلة الدراسات الجامعية ، التكوين عن بعد أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة ، تربصات مغلقة ، تكوين تناوبي. بالإضافة إلى منح الأولوية في مخطط الرفع من المستوى لمعلمي المرحلة الابتدائية و أساتذة التعليم الأساسي و أساتذة التعليم المهني الأصغر سنا و الأكثر حاجة، وذلك من خلال التشاور مع الشركاء الاجتماعيين، ووضع آليات التحفيز و الترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين. و لأجل مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة أعدت الوزارة خطة إعلامية و تكوينية في فائدة كل المعنيين التربويين؛ مفتشون، معلمون، أساتذة، مديرو المؤسسات، بغية تجسيد قرار تطبيق مناهج السنة الأولى و الثانية ابتدائي و السنة الأولى متوسط، مراعية تحضير و تجنيد سلك التفتيش و العمليات الإعلامية و التكوينية، من خلال تقديم البيانات الكافية حول مناهج السنة الأولى و الثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط ، و عمليات إعلامية خاصة بالكتب الجديدة و تأطير العمليات التكوينية، وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين 05 أسابيع متقطعة حسب الملمح و المهمة الموكلة لكل مربي.

وبالإضافة إلى عملية التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال، لخلق ميول واتجاهات إيجابية لدى المعلمين و الأساتذة وتكوينهم قصد التمكن من تكنولوجيات الإعلام و الاتصال، و تمكينهم أيضا من تطبيقها داخل القسم كمستخدمة داعمة لعناصر نجاح البرنامج ، وكذا تطوير تكنولوجيات الإعلام و الاتصال داخل المؤسسة.

و بالفعل شرعت الوزارة في إطار برنامج الإصلاح إلى اعتماد البعد التكنولوجي كوسيلة دعم للعمل التربوي و مستلزمة ضرورية لتحديث سير المؤسسة التربوية وذلك من خلال؛

- التجهيز التدريسي للمؤسسات التربوية.
- إدخال شبكة الإنترنت إلى مجموعة من المؤسسات.
- تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.

ولبلورة هذه الإستراتيجية، سطرت وزارة التربية الوطنية بدءا من الدخول المدرسي 2002 مخطط لمراجعة محتويات التكوين الممنوح ، مع توفير بدائل أخرى بإمكانها تحضير المعلمين و الأساتذة للتحكم أكثر في البعد التكنولوجي و المعلوماتي ، أهمها الاعتماد على برامج الشهادة في الإعلام الآلي.[26]

يعتبر تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال بما يأتي:

- تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.
- تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، يوجه تخصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.
- التدريب المتواصل لجميع المستخدمين لتنفيذ عمليات إصلاح المنظومة التربوية على أحسن وجه.
- إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي.

➢ **التكوين الأولي**

كان التكوين الأولي، إلى غاية منتصف التسعينيات، يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية التي تتولى تكوين معلمي المدرسة الأساسية؛ خلال سنة دراسية واحدة، سواء أكانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا، كما يستغرق تكوين أساتذة التعليم الأساسي، سنتين اثنين، سواء أكانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا، في حين كان تكوين أساتذة التعليم الثانوي، وما يزال إلى اليوم، ويتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

– المبادئ التوجيهية للتكوين الأولي.

نورد فيما يلي لمحة عن التوجيهات الرئيسية لتنظيم دورات التكوين الأولي، ونوع المضامين التي ينبغي أن تخصص له؛

1. على الصعيد التنظيمي

- يعد تكوين المكونين شعبة تكوينية نوعية مخصصة لجميع المستويات المطلوبة.
- يخصص تكوين المعلمين الذين لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا، ولا يجوز الشروع فيه من دون توفر الشروط التي تضمن نجاحه.
- سوف يتم تكوين المعلمين، بصورة أولوية، في مؤسسات متخصصة ذات تجربة طويلة في هذا المجال.

2. على صعيد المضامين

ينبغي أن يحظى التكوين الأولي للمعلمين بعناية كبيرة بغرض تزويد المتربصين والمتربصات بمضامين تكوينية تتميز بما يأتي؛

- ثقافة عامة متينة، وتحكم جيد في التعبير الشفوي والكتابي في لغة التعليم.
- تكوين في الثقافة العامة لفائدة معلمي الطور الابتدائي.
- تكوين ثنائي القيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط.
- تكوين متخصص لفائدة أساتذة التعليم الثانوي.
- تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها.
- تكوين نظري وعملي متكامل.

يطور التكوين الأولي لدى المعلمين المتربصين الحسَّ المدني الرفيع، واحترام كرامة الإنسان والتمسك بالقيم التي هي الأساس الذي تقوم عليه مهنة التعليم هذا من جهة، ومن جهة أخرى ينبغي أن ينمي التكون الأولي المعارف الأساسية المتصلة بما يأتي؛

- مضمون المادة التعليمية.
- البرامج والوسائل التعليمية المتوفرة.
- خصائص التلاميذ.
- الإستراتجيات العامة للممارسة البيداغوجية.
- السياق التربوي العام.

ولضمان تكوين ممتاز للمح كهذا، بادرت وزارة التربية الوطنية بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم التكوين الأولي للمعلمين في شتى المراحل التعليمية، ويستدعي تطبيق هذا التنظيم الجديد ما يأتي؛

- تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين.
- تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوى تعليمي.
- إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين.
- الاستعانة بفرق تأطير مكونة أساسا، من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
- اعتبار التكوين العملي والتدريبات التطبيقية جزءا لا يتجزأ من مناهج التكوين، على أن تسند إلى موظفين متخصصين تابعين لقطاع التربية الوطنية.

أصبح التكوين الأولي لموظفي التعليم في الجزائر بعد أن تم تنظيمه بهذه الطريقة، متطابقا مع التوجه العالمي الذي يشترط أن يمتلك المدرسون في جميع أطوار التعليم؛ معارف ومهارات ذات مستوى جامعي، و من هنا يتضح أن نظام التكوين الأولي للمدرسين، المقرر في إطار الإصلاح التربوي، يتميز عن نظام التكوين السابق برفع مستوى شروط توظيف المعلمين وبإطالة مدة التكوين وبإجرائها على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي، أو تحت وصايته البيداغوجية، وقد اتبع هذا التكوين المبادئ الأساسية التالية:

- إن التكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي تكوين متخصص، ذو مستوى جامعي، مدته ثلاث سنوات، يستفيد منه الحاصلين على شهادة البكالوريا، ويتم توظيفهم على أساس الفوز في المسابقة، ويتم تقديم هذا التكوين في مؤسسات تم إنشاؤها حديثا تعرف بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.
- يتم توظيف أساتذة التعليم المتوسط بمسابقة من بين الحائزين على شهادة البكالوريا، قصد متابعة تكوين متخصص ذي مستوى جامعي، مدته أربع سنوات، في المدارس العالية للتكوين الأساتذة.
- يتم توظيف أساتذة التعليم الثانوي بمسابقة من بين الحائزين على شهادة البكالوريا، لمتابعة تكوين مخصص ذي مستوى جماعي، مدته خمس سنوات في المدارس العالية لتكوين الأساتذة.

لقد انطلق هذا النظام الجديد في مستهل العام الدراسي 2003-2004، وفيما يلي حوصلة لما تم إعداده من هياكل لتنفيذه:

➢ **حصيلة التكوين الأولي**

1. على مستوى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم

تكفلت معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بالتكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي؛ المتخصصين في اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية، ويتألف هذا التكوين من شقين اثنين:

- تكوين نظري أكاديمي و بيداغوجي.
- تكوين عملي تطبيقي في وسط مهني على مستوى المؤسسة التعليمية.
- انطلاق التكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في مستهل العام الدراسي 2003-2004 على مستوى شبكة معاهد التكوين التي تضم حاليا ثمانية (8) مؤسسات؛ بن عكنون، بشار، تيارت، سعيدة، قسنطينة، ورقلة، مستغانم، وهران.

2. على مستوى المدارس العليا للأساتذة

انطلق التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي في سنة 1999، ثم في بداية سنة 2003-2004 على مستوى أربع مدارس عليا لتكوين الأساتذة؛ الجزائر (القبة و بوزريعة) قسنطينة و وهران (المدرسة العليا للتعليم التقني).

وكانت الوضعية في 31 ديسمبر 2008 في المدارس العليا الأربع كما ياتي:

- 3.604 أستاذ تعليم متوسط منهم 801 بالسنة الرابعة في كل الشُّعب.
- العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الثانوي 5.383 ، منهم 727 بالسنة الخامسة.
- عدد أساتذة التعليم الثانوي التقني 1.183 ، منهم 172 بالسنة الخامسة من التكوين.

➢ **التكوين أثناء الخدمة**

في بداية تطبيق الإصلاح التربوي كان عدد المدرسين الموظفين لدى وزارة التربية الوطنية 340.000 منهم 171.000 في التعليم الابتدائي، و108.000 في العليم المتوسط، 61.000 في التعليم الثانوي.

لئن كان مستوى تأهيل أساتذة التعليم الثانوي مقبولا على العموم؛ فـــ 95 % منهم يحملون شهادة جامعية، أما 5% الباقين فهم أساتذة التربية البدنية والرياضة والموسيقى والرسم، وكذا أساتذة التعليم التقني في مؤسسات التعليم الثانوي، غير أن الوضع جد مختلف فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي والمتوسط.

وبالفعل فإن الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم، قد ولدت حاجة كبيرة جدا إلى المعلمين، ولاسيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، ولقد كانت هاتان المرحلتان أول المتأثرين بالضغط القوي لتزايد أعداد التلاميذ التي ما انفكت تتزايد بعد تعميم مشروع « المدرسة الابتدائية للجميع»، وعلاوة على ذلك فإن إطالة مدة التمدرس الإلزامي إلى غاية 9 سنوات، في مستهل الثمانينيات، أي مع انطلاقة المدرسة الأساسية للجميع كان وجهة من العوامل التي ساهمت في تفاقم الوضع؛ فعلى سبيل المثال خلال 25 سنة أي من 1969 إلى 1995 ، انتقل عدد معلمي المرحلة الابتدائية من 40.000 معلم إلى 167.000، كما انتقل عدد أساتذة التعليم المتوسط من 6.000 إلى

100.000 أستاذ، وخلال تلك الفترة ذاتها انتقل عدد المدرسين، الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية للتربية، من 17.000 إلى 57.000، بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومن 7.500 إلى 91.000 بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط.

مما اضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجة المتزايدة إلى المعلمين- إلى غاية منتصف التسعينيات- لتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف، والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.

إن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثر إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية، مما أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف، والذين يعانون ضعفا كبيرا في جانب المعارف الأكاديمية؛ فالتحقيق الذي أجرته المصالح المختصة في وزارة التربية الوطنية سنة 2004، يؤكد أن هذه الحالة المذكورة قد مست مختلف أسلاك المعلمين على اختلاف مستوياتهم ودرجة تأهيلهم، وتظهر نتائج هذا التحقيق في الحوصلة التالية:

- التعليم الابتدائي

إن بنية التأهيل لدى معلمي الطور الابتدائي مرتبكة إلى حد بعيد، وهذا ناتج عن التفاوت الكبير بين المستويات الدراسية للمعلمين الذين تم توظيفهم و/ أو إلحاقهم بالتكوين الأولي؛ فالمستوى الأكاديمي لمعلمي الابتدائي عند توظيفهم، يبدو شديد التباين بحيث يتراوح بين مستوى السنة الأولى ثانوي وشهادة الليسانس، و يتبين بوضوح أنه من بين 171.310 معلم في المرحلة الابتدائية نجد؛أن ما يقارب 23.000، أي نسبة 13% فقط من العدد الإجمالي يحملون شهادة جامعية في حين أن 38.000 منهم أي نسبة 22% يحملون شهادة البكالوريا، ولكن من بينهم 9.000 معلم لم يتلقوا تكوينا أوليا في المعاهد التكنولوجية للتربية، في المقابل فإن ما يفوق 110.000 معلم أي نسبة 65% من المجموع العام، غير حائزين حتى على شهادة البكالوريا، وأن 71.000 منهم لم يتلقوا أي تكوين أولي على الإطلاق.

- التعليم المتوسط

يتولى التدريس في التعليم المتوسط 108.249 أستاذا، بناء على الوضعية الإدارية لهؤلاء الأساتذة تبدو الوضعية مقبولة على العموم، ولكن في واقع الأمر إن خلف هذا التجانس الظاهري، يوجد تباين صارخ بين مستوياتهم التعليمية عند التوظيف المباشر، وبين ملمح التكوين؛ فبالنسبة لـــ 108000 أستاذ في التعليم المتوسط يمكن تصنيفهم حسب مؤهلاتهم الأكاديمية كما يلي:

- 15.000 منهم؛ أي نسبة 14% من المجموع يمتلكون المستوى الجامعي المطلوب(ليسانس)، ولذا يمكن اعتبارهم يمتلكون الملمح المطلوب.

- 34.000 منهم؛ أي نسبة 32% يحوزون شهادة البكالوريا، ومن ضمنهم 4500 لم يتلقوا التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية للتربية.

- أما الغالبية العظمى من هذا السلك التعليمي، والتي يبلغ عددها 59.000 (54%)، لا تحوز حتى شهادة البكالوريا.

كما تنبغي الإشارة إلى ما يأتي؛

- لقد كشف نفس التحقيق الذي أجري سنة 1998 ، أن نسبة المعلمين غير الحائزين على شهادة البكالوريا كانت 85% في التعليم الابتدائي، و65% في التعليم المتوسط؛ وهذا دليل على أن الوضعية قد تطورت بصورة إيجابية في

هذين السلكين التعليميين، بحيث بلغ التقدم الذي أحرز على التوالي؛ 20 نقطة في التعليم الابتدائي، و11 نقطة فيما يخص التعليم المتوسط خلال السنوات الست السابقة.

– وفي الفترة نفسها، أي سنة 1998، كان عدد الجامعيين الذين يمارسون التدريس في الطورين الابتدائي والمتوسط ضئيلا جدا، مما يدل على أن مجموع المعلمين الحائزين على شهادة جامعية قد تم توظيفهم ابتداء من 1998 ، وهي السنة التي اتخذت فيها وزارة التربية الوطنية قرارا بعدم توظيف غير الجامعيين التعليم. وفي الحقيقة، إن ما جعل تطبيق ذلك القرار أمرا سهلا هو وجود سلك أساتذة التعليم الأساسي المجازين وهو السلك الذي أنشئ سنة 1995.

و خلاصة القول أن الوضعية الميدانية في سنة 2004، تظهر أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدا منذ سنة 1970، كانت تعاني اختلالا كبيرا، والاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين، ولاسيما في التعليم الابتدائي والمتوسط، ذلك أنه من بين 280.000 مدرس في الطورين الابتدائي والمتوسط، كان ثمة 38.000 مدرس فقط حائزين على شهادة جامعية، و هذه الوضعية تستدعي انتباهنا إلى حد كبير، لأن إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق بصورة مرضية، دون توفير معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية.

إن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية، إن أردنا توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي، لاسيما وأن نسبة 85% من المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة، وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي:

– تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.

– تحسين مستوى تأهيلهم المهني.

– سد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي و البيداغوجي.

– إطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.

– إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

وينبغي التأكيد في هذا الشأن، بأن الفجوة الملحوظة بين ملمح المعلمين لم تعرفها الجزائر فقط، بل هي مظهر عام بالنسبة لكل الأنظمة التربوية المعاصرة، فلقد عرفت العديد من البلدان مثل هذه الوضعية حسب التطورات التاريخية التي مرت منها منظوماتها التربوية، فمثلا كل البلدان الأوروبية قد جابهت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية طلبا متزايدا في المجال التربوي، مما اضطرها إلى توظيف معلمين ذوى مستوى أدنى من المعايير الأكاديمية السارية لديها، كما لجأت تلك البلدان إلى تنفيذ برامج مكثفة للتكوين أثناء الخدمة، بهدف خلق الانسجام بين ملامح التكوين وترقية مستوى جميع المدرسين.

➢ المبادئ التوجيهية لنظام التكوين أثناء الخدمة

انطلاقا من تحليل الوضعية الحالية، شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة التكوين، هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة، ليكون لديهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، و هو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي؛ بكالوريا + ثلاث سنوات تكوين ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي، وكذا بكالوريا + أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط.

ولتجسيد هذا الهدف، وفق المبادئ التوجيهية التي تم تحديدها خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي و البحث العالي والبحث العلمي، تم تقرير ما يلي:

1. إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط، الذين لهم المستوى الأكاديمي المطلوب، سوف يتلقون على التوالي تكوينا عاليا ، يتم على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة، و يتوج بنيل شهادة تخرج، على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات.

2. سوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية، أما الأسباب الكامنة وراء اختيار هذه الصيغة فيمكن إيجازها فيما يلي:

- أسباب ذات صبغة بيداغوجية محضة؛ باعتبار أن التكوين عن بعد يعود الفرد على الاعتماد على التكوين الذاتي الذي أصبح من ضرورات العصر.
- اعتبارات تنظيمية لها علاقة بعدد المدرسين المعنيين بالتكوين، بحيث لا يكون لهذا العامل أي تأثير في حالة التكوين عن بعد.
- أسباب اقتصادية، باعتبار أن التكوين عن بعد يتطلب إمكانيات مالية أقل مما يتطلبه التكوين بالإقامة في معاهد ومدارس التكوين، ولأنه لا يقتضي انتداب المدرسين المعنيين بالتكوين ولا تعويضهم بمعلمين مستخلفين.
- أسباب اجتماعية، باعتبار أن التكوين بالإقامة قد لا يجد قبولا لدى المدرسين، نظرا لبعد المؤسسات التكوينية عن مقر سكناهم، ونظرا أيضا إلى ارتفاع نسبة الإناث في صفوف المدرسين (تمثل النساء نسبة 50.54% في التعليم الابتدائي؛ و 52.72% في التعليم المتوسط).

3. إن المشاركة في التكوين إلزامية بالنسبة للمدرسين الذين لا يتجاوز أعمارهم 40 سنة، وهي مفتوحة لبقية المدرسين وفقا للترتيبات القانونية السارية.

4. يتم تأطير التكوين من طرف أساتذة معاهد تكوين المعلمين فيما يخص مدرسي التعليم الابتدائي،ومن طرف أساتذة المدارس العليا فيما يتعلق بمدرسي التعليم المتوسط، بالإضافة إلى الأساتذة الجامعيين المشاركين الذين يمارسون التدريس في بقية مؤسسات التعليم العالي، و هؤلاء مكلفون بإعداد وإنتاج مضامين الدروس و شتى السندات التعليمية.

5. يقدم التكوين عن بعد في شكل دروس بعد طباعتها وإرسالها، بوتيرة منتظمة إلى المدرسين المسجلين بواسطة الهيئات والمصالح الإدارية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

6. يمكن استعمال سندات بيداغوجية أخرى؛ دروس منقولة على الأقراص المدمجة، دروس ووثائق متنوعة معروضة على شبكات الانترنيت.

7. يتم تدعيم التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي، هدفها تعزيز وإثراء معارف المترشحين، وكذا إنجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية، تنظم هذه الملتقيات على مستوى كل ولاية ويشرف على تأطيرها حسب مقتضى الحال؛ إما أساتذة التكوين العاملين في معاهد التكوين أو في المدارس العليا، وخصوصا الأساتذة المنضوين تحت وصاية جامعة التكوين المتواصل، التي تتوفر على فروع لها عبر جميع ولايات القطر.

8. مدة التكوين تكون مرنة لتمكين المتكونين من التدرج كلٌّ حسب وتيرة تعلمه الشخصية، أي بإمكانية إطالة مدة التكوين بسنتين بالنسبة للذين يلتحقون بالسنة الأولى من التكوين؛ ومعنى هذا أن مدة التكوين القصوى هي خمس سنوات بالنسبة لمدرسي الطور الابتدائي وست سنوات للتعليم المتوسط، و هذا يعني من جهة أخرى، إمكانية تقليص المدة بالنسبة لأولئك الذين يسمح لهم مستواهم الأكاديمي بالالتحاق بالتكوين بدءا من السنة الثانية أو الثالثة.

9. يخضع المستفيدون من التكوين عن بعد لنفس الإجراءات المتعلقة بالمراقبة والتقييم المطبقة على المتربصين في مؤسسات التكوين الأولي، بمعنى أنهم سيخضعون لنفس الامتحانات من طرف مؤطري معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا، ويتم إجراؤها في الميدان حسب الحالة من طرف الهيئات التابعة لوزارة التربية الوطنية وجامعة التكوين المتواصل.

10. ينتهي التكوين بالنسبة للحائزين على شهادة البكالوريا، بتسليمهم نفس الشهادات التي تسلم للطلبة المسجلين في التكوين الأولى على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا، أما المتكونين غير الحائزين على شهادة البكالوريا فتسلم لهم شهادة نجاح تعادل الشهادة المهنية.

11. لضمان الفعالية والمتابعة بجد ومثابرة، ينبغي أن يكون التكوين محفزا ومجزيا وذلك باحتساب مكتسبات التكوين في المسار المهني للمدرسين، بحيث تكون الترقية مرهونة بالتكوين وبالحصول على شهادة التخرج، ويجب أن يؤدي التكوين بصفة خاصة إلى تثمين الوضع الاجتماعي والمهني بعد التخرج بنجاح، وذلك بترقية المتخرجين في سلم تصنيف أسلاك الموظفين.

12. إن جميع مدرسي الابتدائي والمتوسط من غير الحائزين على شهادة ليسانس، والذين يبلغ عددهم 242.000 سوف يتم التكفل بهم مبدئيا، عبر النظام المزمع تطبيقه في مجال التكوين عن بعد، ومع ذلك فثمة حالتان استثنائيتان ينبغي الإشارة إليهما:

- إلزامية التكوين لجميع المدرسين الذين تقل أعمارهم من 40 عاما، وبقاؤه متاحا للمدرسين الذين تقل أعمارهم 40 عاما.
- الوضعية الخاصة لأساتذة التعليم الأساسي في التربية البدنية والرياضية والموسيقية والرسم (عددهم 10.000) الذين لم يتم تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة، سوف تعالج هذه الوضعية بالتعاون مع كل من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة الشبيبة والرياضة ووزارة الثقافة.

بعد أخذ هاتين الحالتين الاستثنائيتين بعين الاعتبار، فإن مخطط التكوين سوف يمس 214.000 مدرس من بينهم 136.000 معلم مدرسة أساسي و 78.000 أستاذ التعليم الأساسي.

13. يتم تجسيد هذا المشروع ضمن خطة التكوين العشرية التي انطلقت في شهر سبتمبر2005 لتنتهي خلال العام الدراسي 2014-2015.

إن تكوين 78.000 أستاذ أساسي عبر شبكة المدارس العليا للأساتذة وجامعة التكوين المتواصل، قد برمج في البداية على أربع زمر، غير أنه نظرا لتطبيق نظام ليسانس-ماجيستير-دكتوراه(LMD)، ابتداء من العام الدراسي 2007-2008، أعيدت برمجة التكوين في ستة زمر؛ من الجدير بالذكر أن حجم الزمرة الأولى من المدرسين الذين وضعوا في التكوين بدءا من العام الدراسي 2005-2006 لن يكون كبيرا: 10.000 مدرس من بينهم 6.000 معلم ابتدائي و 4.000 أستاذ تعليم متوسط. وفي الواقع إن هذا المسعى المقصود باعتبار أنه تقرر أن يكون العام الدراسي 2005-2006 بمثابة سنة تجريب للإستراتيجية المحددة، وأن تكرس هذه السنة أيضا لضبط الترتيبات التنظيمية والبيداغوجية التي يتطلبها تنفيذ هذه الإستراتيجية، لذا تقرر أن تنطلق عملية تكوين آخر زمرة من أساتذة التعليم الأساسي في شهر سبتمبر 2010 ، على أن تنتهي مابين سبتمبر 2013 وسبتمبر 2015، أما الزمرة الأخيرة من معلمي الطور الابتدائي فسينطلق تكوينها في سنة 2010 وتنتهي مابين جوان 2013 وجوان 2015.

وفي نهاية المطاف، لنفترض أن عدد المدرسين (280.000) سيظل ثابتا طيلة هذه المدة، فإن البرنامج التكويني سوف يرفع عند نهايته نسبة المدرسين الحائزين على شهادة التدرج الجامعي من 13% الحالية إلى 88% في 2015 في كلا الطورين الابتدائي والمتوسط. إن نجاح هذه العملية الواسعة النطاق مرهون بتوفير شرطين ضروريين هما؛ وتوفير الإطار القانوني الملائم رصد الميزانية المناسبة،بالنسبة لهذه الأخيرة إذا تم تقديرها على أساس التكلفة المتوسطة للتكوين المقدرة حاليا 40.000 دج / في السنة / للمترشح الواحد، ستكون في حدود 46 مليار دج ما بين 2005 و2015 ، و لتمويل خطة التكوين ينبغي التأكيد على أن الغلاف المالي المقدر بهذه الكيفية، لا يغطي مجموع ميزانية التكوين في القطاع التربوي وإنما هو موجه فقط لتمويل خطة التكوين النوعي هذه.

غني عن البيان أن بقية عمليات التكوين أثناء الخدمة الجارية حاليا ومن ذلك مثلا: تحديث معارف المدرسين في الندوات البيداغوجية التي تنظم لهذا الغرض، أو تدريب المدرسين على تطبيق البرامج الدراسية والكتب المدرسية الجديدة التي تم إعدادها في سياق الإصلاح التربوي، أو العمليات الموجهة خصيصا لأساتذة التعليم الثانوي، أو العودة إلى نظام الأستاذ المبرز، أو عمليات تحسين المستوى لفائدة المفتشين ورؤساء المؤسسات التعليمية... هذه العمليات كلها سيتواصل تنفيذها وبالتالي لا بد من تمويلها.

في المرسوم رقم 08-315، المؤرخ في 11 أكتوبر 2008، المتضمن القانون الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة في التربية الوطنية؛ أدرجت وزارة التربية الوطنية في حسبانها هذا النمط من التكوين وبادرت باتخاذ الإجراءات التحفيزية باستحداث بعض الأسلاك الجديدة نذكر منها ما يأتي:

- سلك أساتذة التعليم الابتدائي المصنفين في فئة 11 من السلم الجديد للتصنيف.
- سلك أساتذة التعليم المتوسط المصنفين في فئة 12 من السلم الجديد.

إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط الذين أنهوا تكوينهم بنجاح سوف يتم إدراجهم، على التوالي في السلك الأول والثاني المذكورين أعلاه، وسوف يترقى هؤلاء إثر تخرجهم من التكوين رتبة واحدة، فضلا عن إمكانية ترقيتهم إلى رتبة أستاذ رئيسي فيستفيدون من رتبة إضافية أخرى.

➢ **حصيلة التكوين أثناء الخدمة**

ينبغي التأكيد على سبيل التذكير، بأن هذا البرنامج يهدف إلى ضمان تكوين عن بعد لفائدة 214.000 مدرسين غير حائزين على شهادة ليسانس منهم؛ 136.000 معلم المدرسة الأساسية في الطور الابتدائي، و78.000 أستاذ تعليم أساسي، ولقد بلغ العدد الإجمالي للمسجلين في هذا النمط من التكوين، خلال العام الدراسي الجاري، (2008-2009) 131.000 مدرس مابين معلم ابتدائي (77.000) و أستاذ تعليم أساسي (54.000).

- على مستوى معلمي التعليم الأساسي (MEF)

يوجد حاليا ما يقارب 77.000 مدرس تعليم أساسي في طور التكوين أثناء الخدمة، ويمثل هذا الرقم مجموع أفراد الزمر الأربع الأولى المبرمجة للتكوين خلال الفترة من 2005-2006 إلى 2008-2009 على أن يطرح من هذا العدد خريجو الزمرة الأولى (باعتبار أن مدة تكوينهم هي 3 سنوات).

إن الحائزين على شهادة (البكالوريا) والمنتمين إلى الزمرة الأولى قد أنهوا تكوينهم في سبتمبر 2008، ويبلغ عددهم 5.021 (من مجموع 6.166 مسجل في 2005-2006)، يتوقع أن ينتهي تكوين الزمرة الثانية في سبتمبر 2009، ويقدر عدد الحائزين على شهادة بـــ 16.000 (من مجموع 25.000 مسجل في (2006-2007).

- على مستوى أساتذة التعليم الأساسي (PEF)

يوجد حاليا ما يقارب 54.000 أستاذ تعليم أساسي في طور التكوين أثناء الخدمة؛ ويمثل هذا الرقم مجموع أفراد الزمر الأربعة الأولى المبرمجة من 2006/2005 إلى 2009/2008، و يقدر عدد أساتذة التعليم الأساسي في الدفعة التي تستخرج في جوان 2009 بـــ 837 مدرس.

إن نتائج هذا النمط من التكوين وكذا الشروط المفروضة عند توظيف المدرسين قد أدى إلى تحسن ملموس على مستوى تأهيل المدرسين، سواء على مستوى التعليم الابتدائي أو المتوسط وذلك منذ 2005/2004 كما يأتي بيانه.

- **في التعليم الابتدائي**

انتقلت نسبة المدرسين الحائزين على التأهيل المطلوب (ليسانس) من 13.24% في 2005/2004 إلى 23% (38.021 من أصل 165.488) في 2008-2009، إذا أدخلنا في الحسبان التوقعات الخاصة بالخريجين لسنة 2009 والمقدر عددهم بحوالي 16.000 ، فإن نسبة المدرسين الحائزين على المؤهل المطلوب سوف ترتفع إلى 33%. وهذا يعني حصول تقدم بعشرين نقطة خلال فترة خمس سنوات.

- **في التعليم المتوسط**

انتقلت نسبة المدرسين الحائزين على المؤهل المطلوب (ليسانس) من 14% في 2004-2005 إلى 31.6% (أي 42.270 من أصل 133.756) في 2008-2009، وهذا يعني أنه خلال 4 سنوات تم تسجيل تقدم يساوي سبعة عشر نقطة على مستوى التعليم المتوسط، و من الواضح أنه في غضون السنوات القليلة المقبلة سوف يرتفع هذا المعدل أضعافا مضاعفة.

1. مواصلة تدعيم تحسين المستوى

إن إستراتيجية وزارة التربية الوطنية في ميدان تكوين المدرسين أثناء الخدمة، لا تقتصر على جهاز التكوين عن بُعد وإنما تتوخى أيضا إقامة جهاز للتحسين المستمر لصالح المدرسين وموظفي التأطير والمصالح الإدارية، و الدراسة المقارنة التي أجرتها مصالح وزارة التربية الوطنية، في ضوء معطيات السياق العالمي تمكننا من استخلاص بعض النتائج المهمة؛

- يحظى التكوين أثناء الخدمة في الوقت الراهن، باهتمام متزايد لدى مختلف المنظومات التربوية في العالم وذلك نتيجة التطور السريع الذي ما انفك يطرأ على المعارف مما يحتم تكييفها وتحديثها باستمرار.
- يكون التكوين أثناء الخدمة إما إلزاميا كما هو الشأن في بلجيكا والسويد وبريطانيا العظمى، أو اختياريا مثلما هو الشأن في فرنسا واسبانيا حيث يؤخذ التكوين بعين الاعتبار في التقييم وترقية المدرسين.
- يتم التكوين في جزء من توقيت العمل مع تعويض المعلمين أثناء غيابهم، كما هو الشأن في السويد وفنلندا، أو يتم تنظيمه خارج ساعات العمل، كما هو الشأن في إسبانيا و إيرلندا ولوكسمبورغ، وقد تنظم عمليات التكوين في صورة عطلة للدراسة تدوم عدة أيام، كما هو الشأن في إيطاليا وبلجيكا والبرتغال.

- تختلف مدة التكوين أثناء الخدمة من بلد إلى آخر؛ ففي هولندا يتم تكريس نسبة 10% من توقيت العمل لمتابعة عمليات التكوين، أما في السويد فتخصص للتكوين 104 ساعات في السنة، و في المملكة المتحدة وألمانيا يتراوح الحجم الساعي المخصص للتكوين بين 12 و42 ساعة في السنة.
- كثير من البلدان اختارت معادلة ملمح خريجي التكوين أثناء الخدمة بملمح خريجي التكوين الأولي، فيما يتعلق بالمعارف المرتبكة بمادة التخصص.
- تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في معظم البلدان، أحد المجالات الرئيسية في نشاطات التكوين أثناء الخدمة، وتكرس الكثير من الوقت والميزانيات الضخمة لتطوير الكفاءات في هذه الميدان.

➢ **التحسين المستمر لمستوى المدرسين**

يتم تحسين مستوى موظفي قطاع التربية الوطنية بمقتضى المرسوم رقم 96-92 الخاص بإنشاء خطة التكوين السنوية، والذي حدد حصة سنوية للتكوين مدتها 6 أيام لفائدة مجموع مستخدمي قطاع التربية، ووفقا للأهداف المحددة في كل خطة سنوية للتكوين من طرف مصالح وزارة التربية الوطنية تم انجاز العمليات التالية لفائدة السلك التعليمي:

- في سنة 2003:

- تحضير من بقي من المساعدين (1000) لاجتياز امتحان شهادة الكفاءة العليا (BSC) بعرض ترقيتهم إلى رتبة مدرس.
- تدريب 24000 مدرس في التعليم الابتدائي و35000 في التعليم المتوسط على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالسنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط.
- تدريب 28637 أستاذ تعليم ثانوي في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- تدريب 52144 أستاذ تعليم متوسط في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة.
- تدريب 16515 مدرس ابتدائي منتمين إلى المدارس التجريبية في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة.

- في سنة 2004:

- تحضير 30000 مدرس ابتدائي لتطبيق البرامج الدراسية الخاصة بالسنة الثانية.
- تحضير 11000 معلم لغة فرنسية لتطبيق برنامج السنة الثانية ابتدائي.
- تحضير 52800 أستاذ تعليم متوسط لتطبيق البرامج الدراسية الخاصة بالسنة الثانية.
- مواصلة تدريب 28000 أستاذ تعليم ثانوي في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة.
- مواصلة تدريب 52000 أستاذ تعليم ثانوي في ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة.
- تكوين 57000 أستاذ تعليم ثانوي في ميدان البيئة والكوارث الطبيعية.

- في سنة 2005:

- تدريب وإعداد مدرسي التعليم الابتدائي لتطبيق برنامج السنة الثالثة؛ (30000 في اللغة العربية و11000 في اللغة الفرنسية).
- تحضير أساتذة التعليم المتوسط لتطبيق برامج السنة الثالثة (52800 مدرس).
- تحضير أساتذة التعليم الثانوي لتطبيق برامج السنة الأولى ثانوي (30000 أستاذ).
- تدريب أساتذة التعليم الثانوي على تصفح الإنترنيت والبحث التوثيقي (14219 أستاذ).

- تدريب أساتذة التعليم المتوسط على استخدام أجهزة الإعلام الآلي (34566 أستاذ).
- تكوين مدرسي التعليم الابتدائي في ميدان الإعلام الآلي؛ تعزيز التجربة المكتسبة من طرف 49352 مدرس.

- في سنة 2006:

- شمل التدريب تطبيق البرامج الدراسية المرتبطة بالإصلاح التربوي.
- 49725 معلم ابتدائي.
- 61807 أستاذ التعليم المتوسط.
- 35139 أستاذ تعليم ثانوي.
- شمل التدريب استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الإنترنيت.
- 39323 معلم ابتدائي.
- 24000 أستاذ تعليم متوسط.
- 14796 أستاذ تعليم ثانوي.

- في سنة 2007:

- شمل التدريب تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح.
- 160000 معلم ابتدائي.
- 112000 أستاذ تعليم متوسط.
- 56000 أستاذ تعليم ثانوي.
- شمل التدريب استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الإنترنيت.
- 24407 معلم ابتدائي.
- 21128 أستاذ التعليم المتوسط.
- 8079 أستاذ تعليم ثانوي.
- تدريب 7274 معلم ابتدائي على تأطير أقسام التعليم ما قبل مدرسي.
- شمل التكوين موضوع المقاربة بالكفاءات.
- 67124 معلم ابتدائي.
- 7274 أستاذ تعليم متوسط.
- 53814 أستاذ تعليم ثانوي.

- في سنة 2008:

- شمل التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح.
- 115488 معلم ابتدائي.
- 97835 أستاذ تعليم متوسط.
- 59485 أستاذ تعليم ثانوي.
- تدريب 9759 أستاذ تعليم متوسط على استعمال السندات التعليمية.
- شمل التدريب على إعداد أدوات التقييم في إطار البرامج الجديدة.

- 66610 معلم ابتدائي.
- 7777 أستاذ تعليم متوسط.
- 36484 أستاذ تعليم ثانوي.
- تدريب 7765 معلم ابتدائي على التكفل بتأطير أقسام التربية التحضيرية.

7. نحو إستراتيجية مناسبة لتكوين المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

لقد اقترحت الباحثة الجزائرية فاطمة الزهراء أغلال (2006) إستراتيجية متكاملة لتكوين المعلمين في ظل الراهن التربوي الجزائري تماشيا مع التوجهات التي حددها مشروع الإصلاح التربوي، هذه الإستراتيجية لا تقوم على مبدأ منح ثقافة علمية أو تقنية مفقودة للمعلمين، أو بناء قاعدة للعلوم التربوية قائمة بذاتها من جديد، وإنما تقوم على مبدأ أساسي يهدف إلى التركيز على عناصر التكوين التي يمكن إهمالها، فمهنة التعليم أصبحت ترتكز على عملية التحكم في مادة التعليم، و القدرة على تسييرها وتحقيق الهدف من تعلمها، و من ثم التحكم في مختلف التعلمات حسب الفروق الفردية وتقويمها، و من غير الممكن تطوير أي عنصر من العناصر المذكورة بمنأى عن العناصر الأخرى، وحتى نرتقي بفعالية المعلم المتكون من خلال تنمية كفاءاته المرتبطة بالقدرة على التحكم في تنفيذ المنهاج التعليمي بطريقة صحيحة، والقدرة على التنبؤ بمشاكل التي تعوق تعلمات المتعلمين اليومية، يجب على الهيئة المسئولة على التكوين أن تأخذ بعين الاعتبار في إستراتيجية التكوين ما يلي[27]:

- تحديد وصياغة أهداف تكوينية في ضوء الاحتياجات الحقيقية للمعلمين ،من خلال استقصاء الاحتياجات عن طريق تقييم مستويات الأداء الواقعي للمعلمين باعتماد معايير و محكات موضوعية، بمعنى أن يجب تحديد أهداف التكوين بالاعتماد على نتائج الاستقصاءات الميدانية الخاصة بكفاءة المعلمين في المستويات التعليمية المختلفة، والتي تكشف عن العوائق والنقائص ونوع الصعوبات التي يواجهها المعلم في الميدان، وإن تعذر ذلك ، يمكن إجراء عملية تقويم وفق »المقاربة بالكفاءات»، ينفذها المشرفين على عملية التكوين خلال بداية فترة التكوين، مما يمكن من رصد احتياجات المتكونين ،حتى يتسنى لهم تخطيط عملية التكوين حسب أولويات الاحتياجات و أهميتها بالإضافة تنويع استراتيجيات التدريب حسب تنوع احتياجات المعلمين.
- توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف التكوين، حيث تتطلب هذه العملية من المكون جعل المتكون في وضعية مشكل تعليمي يطلب منه حله، مما يستلزم منه الممارسة الذاتية و تجنيد كل المستلزمات الضرورية، أما فيما يخص الوسائل التعليمية ، على المكون أن يوفر للمتكون مجموعة متعلمين في شكل وضعية تدريس مصغر – يمكن أن تكون مجموعة الزملاء المتكونين– حسب المستويات التعليمة، و المنهاج التعليمي الذي يتضمن المحتوى العلمي و المفاهيمي المراد تعليمه وربطه بمستجدات الإصلاح التربوي ، مع تحديد المواضيع المختارة ، أهداف تعلمها، وسائل تنفيذ أنشطتها، و تحديد المقاربة التعليمية– التعلمية (المقاربة بالأهداف أو بالكفاءات) الملائمة ، مع تبرير اختيار المقاربة المناسبة؟ كما يمكن أن ترفق العملية بورشات حوار ومناقشة بعد تنفيذ كل وضعية من أجل القيام بإجراءات التعديل المناسبة حسب مقاربة كل معلم وممارسته الفعلية.
- التدريب على الممارسة المرتبطة بإدارة الصف و تخطيط وتنفيذ الدروس، وكيفية استعمال الوثائق ووسائل التجريب الخاصة بالظاهرة المدروسة...في الممارسة الذاتية للتعلم، وتنفيذ التقويم التكويني والتقويم التحصيلي بالشكل

الذي يسمح للمتكون بادراك النقائص المعرفية والتطبيقية المرتبطة بممارسته التعليمية، ودفعه نحو مصادر التدريب لاستدراك نواحي الضعف والقصور لديه.

- تطبيق التقويم؛ ونقصد هنا تقويم الكفاءات المعرفية والمهنية للمتكون ، أي التقويم الذي يرمي إلى تعديل المفاهيم العلمية السابقة الخاصة بالمجال المعرفي والوجداني وكذا النفس – حركي فيما يخص تعلم المتعلم ، سواء تعلق الأمر بالجانب التربوي التعليمي، البيداغوجي ، الابستمولوجي أو النفسي، مما يسمح للمتكون بإدخال تصحيحات على المسار التعليمي -التعلمي لتعديل المفاهيم المعرفية عن طريق التغذية الراجعة، و عليه يمكن لهذه الإستراتيجية أن توفر لكل من المكون والمتكون مجال حيوي لممارسة التكوين المستمر من أجل تحقيق التنمية المستمرة من خلال تطوير المعارف والتصورات المتعلقة بتطور مهنة التعليم، ، ذلك لأن عملية التكوين والتدريب عملية تفاعل إيجابي، و في ضوء هذه الإستراتيجية يرتكز دور المكون بالأساس على تدريب المعلم المتكون الكيفية التي يعمل بها لا اكتساب كفاءات مهنية خاصة بمهنة التعليم، وكفاءات معرفية خاصة بمادة التعليم، حتى يتمكن من مواجهة مختلف المشكلات التربوية التي تصادفه في ممارسته العملية وحلها بشكل فعال، فدور المعلم في المجال المهني يرتكز على كفاءات معرفية تتمحور بالأساس على إدراك «كيف يتعلم المتعلم»، فبناء مخطط معرفي حول كيف يتعلم المتعلم؟ يعتبر قاعدة أساسية للممارسة التدريسية الفعالة، حيث يركز المعلم على ما يتعلمه المتعلم و كيف يتم ذلك؟ في « وضعيات تعليمية » تسمح له بتقويم نتاج التعلم.

1.7. مرجعية كفاءات التعليم والتكوين « Référenciel de compétences » :

تمثل المرجعية في المجال التعلمي مجموع العناصر المشكلة للنظام المرجعي، حيث يرتبط مجموع هذه العناصر ارتباطا وثيقا بهذا النظام، ، ويجب على المختصين والمهتمين بالتكوين في مجال الكفاءات عند تنفيذ أي مخطط للإصلاح التربوي إلى أن يستندوا مرجعية ترتكز على تحديد الكفاءات المراد تحقيقها على مستوى الفرد المتكون، سواء كانت هذه الكفاءات تخص مجال التعليم أو مجال التكوين، فهذه الكفاءات تمثل الأساس والغايات المثلى التربية التي يسعى مشروع المجتمع إلى تحقيقها، و من دون شك أن أي إصلاح تربوي في هذا المجال ينجز في ضوء تحليل عميق ودقيق للاحتياجات من خلال تقصى الوقائع على كل المستويات، ثم تتبع هذه العملية بتقدير الأولويات من حيث طبيعة الاحتياجات في ضوء المعايير التي تحددها فلسفة المشروع التربوي بصفة عامة و مرامي النظام التربوي والتكويني على وجه الخصوص، وفي الأخير يتدخل المختصون في تقويم العملية التدريسية لصياغة هذه الاحتياجات في شكل كفاءات تتوفر على قدر كبير من الإجرائية لضمان نجاعة ووجاهة سيرورة الفعل التربوي والتكويني ،وقد اعتمد عدد لا بأس به من الخبراء في بعض الدول المتقدمة هذه المنهجية، من خلال بناء نماذج مرجعية تقوم على تحديد الكفاءات الخاصة بالتعليم و بالتكوين ؛ جزء منها خاص بالتكوين الأولي ، والجزء الآخر موجه للتكوين أثناء الخدمة، ونذكر منها: « النموذج التي أعدته وزارة التربية في كندا الخاص بمقاطعة (QUEBEC/ CANADA) حيث تم تحديد إحدى عشر كفاءة مفتاحية تخص التعليم والتكوين، والتي تمثل حجر الزاوية للتكوين الأولى والتكوين أثناء الخدمة (RADP) ،وفيما بعد تبنتها عدة أنظمة تربوية في تكوين وتدريب المعلمين ، من بينها ألمانيا» [28]

2.7. مرجعية الكفاءات المفتاحية الخاصة بالتعليم والتكوين :

تعتبر الكفاءات المفتاحية الخاصة بالتكوين ضرورية لممارسة مهنة التعليم الحديث، مما يتطلب من المهتمين بالتكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة أخذها بعين الاعتبار، أما فيما يخص تحديد الكفاءات المفتاحية ؛ « فعددها إحدى عشرة كفاءة و كل كفاءة كبرى تتجزأ إلى عدد من الوسائط الأدائية، التي تسمح للقارئ بإدراك أداءاتها الإجرائية » وهي كالتالي [29]:

- **الكفاءة الأولى** :تمثيل مواقف التعليم والتعلم لمحتوى التعليم، من خلال بناء الموارد الضرورية للأفراد المعنيون بتنمية الكفاءات المقصودة في برنامج التكوين، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تمييز وترجمة المعارف التعليمية و/أو المهنية حسب الغايات والكفاءات وكذا عناصر محتوى برنامج التكوين.
- تخطيط فترات التعليم والتقويم بناءا على منطق تسلسل المحتوى و تطور التعلم.
- الأخذ بعين الاعتبار التقدم والتصورات و الفوائد، والاختلافات الاجتماعية في بناء مواقف التعليم والتعلم المرتبطة بالطلبة المتربصين.
- اختيار المقاربات التعليمية « approches didactique» الخاصة بتنمية الكفاءات الواردة في برنامج التكوين.
- عرض معيقات اكتساب محتوى التعليم.
- بناء مواقف التعلم التي تسمح بدمج الكفاءات وفقا للقرائن المختلفة المرتبطة بمختلف السياقات.

- **الكفاءة الثانية** :تسيير مواقف التعليم والتعلم حسب محتوى التعليم،مع الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الأفراد المعنيون ، وحسب متطلبات تنمية الكفاءات الواردة في برنامج التكوين ، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تجنيد المتعلمون أو المتربصون في وضعيات مشكلة أو في نشاطات أو مشاريع.
- توفير المصادر الضرورية لتحقيق مواقف التعلم المقترحة للمتعلمين أو المتربصين.
- توجيه المتعلمين أو المتربصين لاختيار المصادر المختلفة من أجل تفسير وفهم المعلومات الضرورية، وكذا توجيههم لفهم عناصر الوضعية المشكلة أو متطلبات النشاط.
- تأطير تعلم المتعلمين أو المتربصين بالاعتماد على الأسئلة ، و حثهم على الاستنباط الذي يساعد على دمج وتحويل التعلمات.
- الدفع بكل المتعلمين أو المتربصين إلى العمل الجماعي.

- **الكفاءة الثالثة** :تقييم تقدم التعلمات ودرجة التحكم في الكفاءات الخاصة بمحتوى التعليم، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي :

- أخذ المعلومات في موقف التعلم قصد إدراك الصعوبات التي تلاقي المتكونين، مع تكييف التعليم بهدف دعم تطور التعلمات.
- جرد المكتسبات بهدف الحكم على درجة التحكم في الكفاءات.

- بناء وسائل تسمح بتقييم تطور التعلم و تقدير مدى اكتساب الكفاءات.
- إعلام المتكون بالنتائج المنتظرة، وكذا تقدير مدى تقدم التعلم و اكتساب الكفاءات.
- التعاون مع الفريق البيداغوجي لتحديد وثيرة مراحل التطور المنتظرة أثناء عملية التكوين.

➢ **الكفاءة الرابعة** :تكييف عملية التدخل وفقا لاحتياجات وخصائص الأفراد الذين يشتكون من مشاكل التعلم، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- دعم الاندماج البيداغوجي والاجتماعي للمتكونين الذين يعانون من مشكلات في التعلم
- البحث عن المعلومات الخاصة بالمتكونين لتوفيرها على مستوى الأشخاص /المصدر.(Personne ressource)
- إعداد نشاطات تعلم تساعد المتكونين على التقدم.

➢ **الكفاءة الخامسة** :تخطيط وتنظيم ومراقبة سير العمل الصفي، بهدف دعم التعلم و تنمية المناخ الاجتماعي للمتعلمين، و تتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تحديد ووضع نظام سير عمل فعال خاصة بالنشاطات الصفية.
- إعلام المتكونين بضوابط السلوك الصفي والتحقق من مدى ملاءمتها.
- إشراك المتكونين في صياغة ضوابط سير العمل الصفي.
- بناء إستراتيجيات التدخل عند حدوث مشكلات صفية.
- تهيئة البيئة الملائمة للتعلم والحفاظ عليها.

➢ **الكفاءة السادسة** :التبليغ بطريقة واضحة باستعمال اللغة الشفهية والكتابية في مختلف الوضعيات التدريسية، و تتمثل مكونات هذه الكفاءة،فيما يلي:

- استعمال أنواع التعبير الشفوي في التفاعل مع المتكونين.
- الحرص على احترام قواعد اللغة المكتوبة فيما ينتجه بالمتكونين.
- تبليغ الأفكار بطريقة واضحة باعتماد التعبير الشفوي السليم.
- تصحيح الأخطاء الواردة في كلام المتكونين.
- السعي وراء تحسين التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

➢ **الكفاءة السابعة** :معرفة كيفية إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إعداد نشاطات التعليم والتعلم، وتسير التعليم، و تحقيق التنمية المهنية، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي :

- التدرب على روح النقد البناء بالنسبة للامتيازات و إدراك حدود الواقع الخاصة بالاتصال ورهان المجتمع.
- استغلال من وسائل الإعلام المختلفة في عملية الاتصال.

- الاستعمال الفعال لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال بهدف البحث عن المعلومات وحل المشكلات.
- الاستعمال الفعال لوسائل الاتصال قصد تكوين شبكة تبادل لضمان التكوين المتواصل في مجال التعليم وتطبيقاته.
- مساعدة المتكونين على اكتساب تقنيات الاتصال لتوظيفها ضمن أنشطة التعلم.

➢ **الكفاءة الثامنة** :التعاون مع الفرقة المدرسية، ومع مختلف الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين والمتكونين لتحقيق أهداف المدرسة، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- إشراك مختلف الفاعلين في تحديد التوجهات، و إنجاز مشاريع الخدمات التربوية.
- إشراك وإعلام أولياء المتعلمين عند نجاح أبنائهم.
- التنسيق مع مختلف الشركاء.
- دعم المتكونين عند مشاركتهم في النشاطات.

➢ **الكفاءة التاسعة** : الحرص على العمل ضمن الفرقة البيداغوجية لانجاز الأنشطة الموجهة لتنمية الكفاءات، التي يستهدفها برامج التكوين وتقويمها، و تتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تحديد المواقف التي تحتاج إلى إشراك أعضاء آخرون ضمن الفرقة البيداغوجية لبناء وتكييف الوضعيات التعليمية-التعلمية و كذا تقويم التعلمات، وتحديد مستوى التحكم المنتظر للمتكونين في الكفاءات المستهدفة.
- تحديد وتنظيم مشروع التربية والتكوين حسب الأهداف المراد تحقيقها.
- المشاركة المستمرة الفعالة ضمن الفرق البيداغوجية المشرفة على تكوين المتكونين لنفس المؤسسة.
- الحرص على تحقيق التوافق بين كل من أعضاء الفرقة المكونة و المتربصين.

➢ **الكفاءة العاشرة** :الالتزام بمسعى جماعي لتحقيق التنمية المهنية، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تخصيص ميزانية خاصة من خلال رصد الموارد اللازمة بهدف تنمية الكفاءات باستعمال المصادر المتوفرة.
- المناقشة وتبادل الآراء مع الزملاء حول ملائمة الاختيارات البيداغوجية والتعليمية.
- التفكير في طريقة التدريس و إعادة استثمار نتائج التفكير في النشاط.
- تسيير المشاريع البيداغوجية لحل مشكلات التعليم والتكوين.
- إشراك الزملاء في المساعي المرتبطة بالتحكم في الكفاءات الواردة في برنامج التكوين.

➢ **الكفاءة الحادية عشر**: التصرف كشخص مهني مسئول في ممارسة عمله، وتتمثل مكونات هذه الكفاءة فيما يلي:

- تبرير القرارات الخاصة بالتعلم وبالتربية وبتكوين المتكونين مع تحمل المسؤولية.
- إرساء نظام صفي ديمقراطي على مستوى القسم.
- الالتزام بالقوانين التي تنظم المهنة.

- احترام متطلبات السرية المرتبطة بممارسة المهنة.
- تجنب التمييز بين المتعلمين حسب انتماءاتهم.
- التحلي بالحرص والمرافقة المناسبة.
- تحديد مظاهر المشكلات الصفية –المعنوية و العلائقية- من خلال توصيفها حسب تناول مختلف التيارات التربوية لها.

وبناءا على تحليل كل الكفاءات التي تم عرضها من حيث مكوناتها في بعدها النظري من حيث محتوى الكفاءات في بعدها النظري المحض ، أو البعد السلوكي الذي يتجلى في الصياغة الإجرائية للأداءات ، فإنه يمكننا أن نستنتج أن الكفاءات المفتاحية للتعليم والتكوين تعبر عن مهام وظيفية، تسعى من خلالها مؤسسات التكوين عبر برامجها إلى إعداد معلم كفء يضطلع بكل مهامه، و مستوفيا كل معايير الفعالية التربوية من خلال تحكمه و إتقانه لما يلي:

- هيكلة محتوى برامج التكوين مع امتلاك القدرة على تصميم الأنشطة التعليمية – التعلمية التي تسمح بتطور المتعلمين وتنمية كفاءاتهم ، باستعمال المقاربة التعليمية الملائمة عبر تشخيص المعيقات المعرفية التي تحول دون تحقيق عملية التعلم، ووضع إستراتيجية لتجاوزها تساعد في النهاية على تنمية الكفاءات العليا ذات المستوى المعقد لدى المتعلم.

- توجيه المتكونين نحو الممارسة الذاتية في حل المشكلات، وتنفيذ أنشطة تعتمد على تجنيد الكفاءات المعرفية والمنهجية و توظيفها بشكل فعال، بحيث تسمح بتشخيص مشكلات التعليم والتعلم المرتبطة باستعمال المصادر العلمية من جهة، و تشخيص الصعوبات التي تحول تحكم المتكونين في بناء وسائل التقييم و التقويم، بالإضافة إلى تفسير مكتسبات المتكونين المرتبطة بكفاءات التعلم من جهة أخرى.

– تحديد احتياجات المتكونين من خلال تشخيص واقع الممارسة التعليمية بالاعتماد على وسائل تقدير امبريقية تتوفر كل خصائص الأدوات الموضوعية ، وصياغة هذه الاحتياجات في ضوء معايير إنجاز كفاءات التدريس من خلال قياس حجم الفوارق بين الأداء الواقعي و مستوى الأداء المأمول ، و تصميم مخططات تكوين وجيهة تستجيب لمتطلبات حل المشكلات البيداغوجية والتعليمية التي تحول دون فعالية العملية التعليمية، وتبني إستراتيجيات تدخل فعالة تحقق أهداف عملية التكوين في ضوء احتياجات المتكونين.

– توظيف قواعد اللغة الشفوية والكتابية من خلال امتلاك فنيات الخطاب والتواصل الجيد، وبأسلوب العلمي بما يتماشى ومتطلبات كفاءة مهنة التعليم ، بالإضافة إلى القدرة على توظيف جميع وسائل الاتصال، و دمجهما ضمن عملية التخطيط البيداغوجي والتعليمي مع مراعاة خصوصيات الوضعيات التعليمية الصفية و تنوع الأنشطة التعليمية.

– عملية تحديد دوره بالنسبة للآخرين وتكيف أعماله مع الغايات التربوية و أهداف التكوين من خلال الاقتراحات المختلفة بخصوص المقاربات الضرورية ، والمساهمة الفعالة في الأعمال الجماعية الخاصة بالتعليم والتكوين، و التدخل من خلال النقد البناء للأعمال البيداغوجية من أجل بلورة الاقتراحات البيداغوجية المناسبة

– عملية اكتشاف وفهم وتطبيق المصادر المختلفة الخاصة بالتعليم، من خلال وضع خطة بحث تسمح بتشخيص المظاهر المرتبطة بالفعل التربوي بكل مسؤولية على مستوى المتكونين ،مع تبرير المواقف التعليمية التي يتبناها عن اقتناع.

وبناءا على ما سبق ذكره، يتبين لنا الكفاءات المفتاحية التي تبنتها المدرسة الكندية والألمانية توضح المنتظرات العملية على مستوى الفرد المكون في شكل أفعال وانجازات أو أداءات ينجزها على مستوى المتكون (معلم ومتعلم) أو على مستوى مؤسسة التعليم أثناء فترة التكوين، إلا أن هذا النوع من الكفاءات يعتبر كفاءات عامة تغطي الجانب المؤسساتي في المجال التربوي، ولا تخدم المعلم في تنمية وتطوير تكوينه الخاص بمهنة التعليم بصفة خاصة، فهي لا تغطي متطلبات ممارسته التدريسية الصفية التي يفرضها تطور مجال الديداكتيك والهندسة البيداغوجية الحديثة، هذا ما يبرر لنا البحث عن مرجعية كفاءات أكثر تلاؤم ترتكز في تحديد كفاءات المعلم على المهام والوظائف الصفية من جهة وتضبط أداءات المعلم من خلال تحديد مستلزمات المواقف التعليمية.

و في هذا الصدد يحدد Perrenoud Philippe مجموعة كفاءات خاصة بمهنة التعليم، وبما أننا نسعى وراء تدليل الصعاب الخاصة بتكوين المعلم في مجال الكفاءات سنتعرض لهذه المرجعية بالذات لكونها تشير إلى المركبات الخاصة بهيئة التعليم ككل متكامل فيما يخص المؤسسة التعليمية والمحيط

3.7. نموذج Perrenoud Philippe (1999) : مرجعية عشر كفاءات خاصة بالتعليم :

تبين أدبيات الموضوع أنه على غرار مرجعية الكفاءات المفتاحية التي حددتها الدول الأوروبية، قام الباحث Perrenoud بتحديد عشر كفاءات خاصة بالتعليم ، حيث تتضمن كل كفاءة مكونات أدائية خاصة تعتبر كوسائط ضرورية لانجاز الكفاءة ، وفيما يلي سنتعرض بالتفصيل لهذه الكفاءات مرتبة كما وردت عن الباحث:[30]

- **الكفاءة الأولى، تنظيم وتنشيط مواقف التعلم:** تتمثل مكونات الكفاءة في:
  - معرفة المحتوى للتعليم الخاص بالمادة وترجمتها إلى أهداف التعلم.
  - القيام بالعمل انطلاقا من تصورات المتعلم.
  - القيام بالعمل انطلاقا من الأخطاء والصعوبات التي تحول دون حدوث عملية التعلم.
  - بناء وتخطيط المواقف التعليمية من خلال تنظيم الفترات تعليمية.
  - تجنيد المتعلمين في إطار نشاطات البحث الخاصة بمشاريع المعلومات.
- **الكفاءة الثانية ، تسيير تطور التعلمات:** تتمثل مكونات الكفاءة في:
  - بناء وتسيير الوضعيات – المشكلة في ضوء إمكانات المتعلمين.
  - إكتساب نظرة مستعرضة لأهداف التعليم.
  - ربط العلاقة مع النظريات التي تهتم نشاطات التعلم.
  - ملاحظة وتقويم المتعلم في الوضعيات التعليمية حسب مقاربة التقويم التكويني.
  - وضع حوصلة دورية خاصة بالكفاءات وأخذ القرارات بشأن تطور التعلم.
- **الكفاءة الثالثة، تصور وتطوير التميز عدة مستخدمات** (dispositif) : تتمثل مكونات الكفاءة في:

- تسيير الفروق الفردية على مستوى المجموعة وتوسيع تسيير القسم إلى مساحة أوسع (décloisonner) من خلال إزالة الحواجز.
- القيام بدعم مدمج، والعمل مع المتعلمين الذين يشتكون من الصعوبات في التعلم.
- تنمية الشراكة بين المتعلمين وبعض الأشكال البسيطة الخاصة بالتعليم المتبادل.
- البناء الثنائي.

➢ **الكفاءة الرابعة، إشراك المتعلمين في التعلم والعمل:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- خلق الرغبة في التعلم وفهم العلاقة بالمعرفة والعمل المدرسي وتنمية القدرات الخاصة بالتقويم الذاتي عند المتعلم.
- وضع مجلس خاص بالمتعلمين والتفاوض معهم حول الأنماط المختلفة الإجراءات و القواعد.
- اقتراح نشاطات التكوين الاختيارية.
- تفضيل تحديد مشروع شخصي للمتعلمين.

➢ **الكفاءة الخامسة، العمل في الجماعة :** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- إنجاز مشروع جماعي، يتضمن التصورات المختلفة.
- تنشيط مجموعة عمل وتسيير الاجتماعات.
- تكوين وتجديد المجموعة البيداغوجية.
- مواجهة وتحليل مجموع المواقف المعقدة الخاصة بالتطبيقات والمشاكل المهنية.
- تسيير الحوار بين الأفراد.

➢ **الكفاءة السادسة** ، المساهمة في تسيير المدرسة: تتمثل مكونات الكفاءة في:

- إنجاز ومناقشة مشروع المؤسسة.
- تسيير طاقات ومصادر المدرسة.
- تنسيق وتنشيط المدرسة مع جميع الشركاء.
- تنظيم وتطوير مشاركة المتعلمين داخل المدرسة.
- الكفاءات الخاصة بتطوير التعلم.

➢ **الكفاءة السابعة ، إعلام وإشراك الأولياء:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- تنشيط اجتماعات للإعلام والمناقشة.
- تسيير المقابلات.

- إشراك الأولياء في بناء المعرفة.

➢ **الكفاءة الثامنة ، استعمال التكنولوجيات الجديدة:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- الإعلان عن مادة التعليم في المدرسة.
- التحكم في المعارف المرتبطة باستخدام وسائل نشر الوثائق.
- استعمال شبكة إعلامية.
- استغلال الإمكانات التعليمة للشبكة الإعلامية التي لها علاقة بأهداف التعليم.
- استخدام وسائل الاتصال عن بعد.
- استغلال وسائل الاتصال في التعليم.
- الكفاءات المبنية على الثقافة التكنولوجية.

➢ **الكفاءة التاسعة، مواجهة الواجبات والمعضلات الأخلاقية الخاصة بالمهنة:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- الوقاية من العنف في المدرسة و المحيط.
- مواجهة التمييز الجنسي والعرقي والاجتماعي.
- المشاركة في وضع قواعد الحياة الخاصة بالتنظيم في المدرسة كالعقاب،و تفعيل آليات الملاحظة الخاصة بالسلوك
- تحليل العلاقات البيداغوجية ، السلطة والتواصل في القسم.
- تنمية روح المسؤولية والتضامن والعدل.
- معضلات و كفاءات.

➢ **الكفاءة العاشرة، تسيير التكوين الذاتي:** تتمثل مكونات الكفاءة في:

- معرفة و توضيح الممارسات الخاصة.
- وضع ميزانية خاصة بالكفاءات وببرنامج التكوين المتواصل الشخصي.
- الاتفاق مع الزملاء على برنامج تكوين.
- الاشتراك في نشاطات خاصة بمستوى التعليم وبالنظام التربوي.
- الاستقبال والمشاركة في تكوين الزملاء.
- أن يكون المعلم جزء من نظام التكوين المتواصل.

أن هذه المرجعية تعطي الأولوية للكفاءات المرتبطة بتدريس مادة التعليم التي تمثل أحد عناصر مثلث العملية التعليمية المتكون من المعلم - المادة - المتعلم وعلى كيفية تسيير تعلم هذه المادة من خلال مواقف حل المشكلة ، ذلك مع الأخذ

بعين الاعتبار الصعوبات أو النقائص التي تعيق البناء المعرفي المتمثل في التصورات السابقة الخاصة بالمحتوى والتي يجب العمل على تعديلها وتطورها على مستوى

الفرد المتعلم، إضافة إلى مهام أخرى يمكن للمعلم أن يقوم بها خارج القسم : كتسيير المدرسة ، بناء مشاريع خاصة بالمؤسسة والاهتمام بالتطور التكنولوجي وخاصة عملية متابعة التكوين الذاتي الذي يتطلب من المعلم الاستمرارية في البحث والسعي وراء المعرفة الحديثة المرتبطة بميدان التعلم من أجل تطبيقها خلال الممارسة التعليمية.

خلاصة:

لقد عرف النظام التربوي الجزائري عدة تحولات منذ الاستقلال إلى يومنا، فبعد الاستقلال مباشرة شهدت المدارس تدفقا للمتعلمين، مما استدعى توظيف عدد هائل من المعلمين لسد هذا الفراغ، حينها تم الاعتماد على هيأة المفتشين في تأطير عملية التكوين أثناء الخدمة، ومع بداية السبعينيات مواكبة لعملية الإصلاح التعليمي، تم إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين قبل الخدمة، والتي تكفلت بتكوين المعلمين وفقا للصيغتين قبل وأثناء الخدمة.

و مع بداية مرحلة الثمانينات بدأ تطبيق التعليم الأساسي، أصبحت الحاجة ملحة لتكوين المعلمين الذين سبق توظيفهم من أجل إنجاح الإصلاحات الجديدة، تم الاعتماد صيغ عديدة للتكوين أثناء الخدمة، كفتح مراكز التكوين الثقافي والمهني والدروس بالمراسلة و الورشات الثقافية ،و إن قدرنا نجاح هذه الصيغ في الترقية المهنية للمعلمين، إلا أنها فشلت في تحسين أداء المعلمين والرفع من مستواهم التعليمي، وفي ضوء هذه الوضعية تكفلت المعاهد التكنولوجية بهذا التكوين.

وفي نهاية مرحلة التسعينيات وضع المجلس الأعلى للتربية تصورا شاملا وطويل الأمد للتكوين أثناء الخدمة، بهدف إنجاح مشروع الإصلاح الذي يقتضي تنمية الكفاءة المعرفية و المهارية لكل الأسلاك دون استثناء، ورغم وجاهة الخطة الطموحة، إلا أنها لم تف بكل وعودها في تحقيق ما هو منتظر منها، خاصة في جانب تنمية كفاءة المعلم.

وبداية من 2003 و مع ظهور مشروع الإصلاح التربوي الذي تميز بتبني المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية بيداغوجية، بدت أهمية التكوين أثناء الخدمة كمدخلة أساسية من أجل تهيئة المعلم لتطبيق المناهج الجديدة، مما استدعى وضع خطة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة باعتماد آليات متعددة، لكن رغم هذا المجهود نقر بعدم إمكانية إصدار حكم تقييمي على نتائج هذه المرحلة يتسم بالموضوعية ، لكن هناك من المؤشرات الأولية التي تفيد ببعد هذه العملية عن الأهداف المنشودة في ضوء معايير النجاعة، ووجاهة استراتيجيات التدريب المعتمدة.

تهميش مراجع الفصل الثالث

[1] Legendre. R (1993) ; Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal ; Guérin, Paris ; ESKA. P. 621.

[2] Morineau Ménager N. (1985) ; La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants, édition Média formation, Paris, P. 51.

[3] Ferry. G(1983) ; Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique. Dunod, Collection sciences de l'éducation. Paris. P 56.

[4] Le Boterf. G (2008) ; Autour des mots ; « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». Recherche et Formation, N° 59, 2008.P. Disponible sur: ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR059-09.pdf .Reçu le : 26/06/2012

[5] لحسن بو عبد الله و آخرون (1994) ؛ قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ص 266 .

[6] لحسن بو عبد الله و آخرون (1994)؛ نفس المرجع السابق، ص.11

[7] السيد عبده رمضان(2005)؛ تطوير برامج تكوين المعلمين في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 20-21.

[8] Cros. F, Adamczewski. G (1996); L'innovation en éducation et en formation. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP, coll. Pédagogies en développement. P. 32-35.

[9] Debesse. M, Mialaret. G (1978) ; traité des sciences pédagogiques ; fonction et formation des enseignants, T7, PUF. Paris. P. 278.

[10] Hulin. N (2010) ; Culture scientifique et humanisme, Les cahiers rationalistes, N°609-610, novembre-décembre/janvier-février2010/2011, P.6-15. Disponible sur: www.aseiste.org/documents/22f1245efa1a2e78de5d129bc98eaf16.pdf. Reçu le : 23/06/2010.

[11] محمد محمود الحيلة (2002) ؛ تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ص 430.

[12] جبرائيل بشاره (1986)؛ المناهج، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق ، ص 39.

[13] المجلس الأعلى للتربية (1998)؛ المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، ص11.

[14] محمد بوعلاق (1999)؛ الهدف الإجرائي: تمييزه و صياغته، قصر الكتاب، البليدة ، ص 161.

[15] نفس المرجع السابق، ص162-163.

[16] تركي رابح (1990)؛ أصول التربية والتعليم ،ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،ص 236.

[17] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، النشرة الرسمية ج 1، 2005، ص24.

[18] نفس المرجع السابق، ص 164.

[19] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور 84/19 ل 1984/12/06.

[20]الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور 87/17 ل 1987/05/19.

[21]الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، النشرة الرسمية ج 1، 2005، ص18.

[22]المجلس الأعلى للتربية (1998)؛ مرجع سابق،ص38.

[23]الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور91/21 ل 1991/11/02

[24]الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور 91/03 ل1991/12/03

[25]المجلس الأعلى للتربية (1998)؛ مرجع سابق، ص11.

[26]وزارة التربية الوطنية (2003)؛مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية ، ص 09-10.

[27]فاطمة الزهراء أغلال (2006)؛ قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة الجزائر، ص229-230.

[28] Pelletier. G, Vachon P(2000) ; Préparation de la réforme éducatif ; organisation, gestion et gouvernance du secteur de l'éducation et de la formation en république Algérienne démocratique et populaire, Algérie Cide, 2000, P382.

[29] Idem, P.384 – 393.

[30] Perrenoud. P (1999) ; dix compétences pour enseigner, ESF, Paris, P. 25 – 162.

الفصل الخامس:

الدراسات السابقة

مدخل:

يعتبر ميدان التربية والتكوين حقلا خصبا للدراسة والبحث، إذ يزخر هذا الميدان بزخم كبير من البحوث مختلفة الأنواع والمقاربات تبعا لتطور التفكير العقلاني والعلمي، الذي انصب على العملية التربوية والتكوينية، في محاولة تحليلها وتقويمها وتوجيهها وترشيد مآلاتها وفقا لمبادئ المردودية والفعالية، من خلال اعتماد أدوات منهجية ترتكز على مبادئ القياس والتقدير الموضوعي لكل مكونات و عناصر هذه العملية برمتها، وعلى غرار هذا التطور شهد موضوع الفعالية التربوية اهتماما كبيرا بين جمهور الباحثين، حيث ركز الكثير منهم على موضوع فعالية المعلم باعتماد معايير متنوعة و متباينة من حيث الأدوات المعتمدة في قياس المؤشرات، و في بعض الأحيان المنبئات التي يمكن الارتكاز عليها لتقدير الفعالية.

لكن يمكننا القول أن الدراسات التي عرفت رواجا كبيرا تلك التي اعتمدت معايير العمليات والتفاعل حيث أرست محكات تقييم الكفاءات في ضوء قياس الأداء الصفي، و التي استطاعت أو توفر لنا إلى جانب أدوات تضبط معايير وظيفية لنشاط وممارسة المعلم ضمن بيئة الصف أو خارجها، قاعدة بيانات مهمة مكنتنا من الولوج و تحليل نظام الصف وتحديد كل مكوناته سواء تلك التي اعتمدت المرجعية النظرية، أو تلك التي اعتمد المرجعة التحليلية، وعموما قد تمخض عنها نماذج تقويمية في شكل أنظمة ملاحظة تحليل أو بطاقات ملاحظة وتقييم، أو برامج تدريب خاصة في ضوء احتياجات المعلم، والموجهة لتطوير كل جوانب أدائه الصفي وغير الصفي، وسيتم عرض هذه الدراسات مصنفة حسب البيئات والأنماط الثقافية والمعيارية التي أجريت فيها.

1. الدراسات الأجنبية:

1.1. دراسة مركز تكوين المعلمين في جامعة فلوريدا 1985: [1]

والتي تعتبر من الدراسات الجادة في مجالات تحديد الكفاءات التعليمية، حيث قام مجموعة من الباحثين تنتمي إلى المركز بإعداد رزمة .« Package » وقد صنفت الدراسة حاجات المعلمين إلى مجموعتين، الأولى حاجات مهنية طويلة الأمد، والتي سميت بحاجات ثلاث سنوات، والثانية هي حاجات مهنية سنوية. و ذلك بعدما صنفت الكفاءات في فهرس منظم على أساس مجالات مبنية من خلال تحديد المهام الصفية وغير الصفية للمعلم من خلال تقديرات كل الشركاء في عملية تقييم وتدريب المعلم.

و قد اعتمدت الدراسة في تطبيقها لأداة الدراسة على توزيع قائمة الكفاءات المنبثقة عن الاستطلاع الأولى الذي شمل المعلمون أنفسهم، الموجهون، الإداريون، باحثون خبراء، ومربون مدربون.والتي تمحورت على توجيه ثلاثة أسئلة إلى المعلمين بالنسبة لكل كفاءة أساسية عرضت عليهم ثلاثة أسئلة وهي:

- هل تعتقد بأنك بحاجة إلى هذه المهارة؟
- هل تمتلك الآن هذه المهارة؟
- هل تحتاج إلى التدريب في أثناء الخدمة على هذه المهارة؟

و فيا يلي المجالات إلى اشتملت عليها كل قائمة، وعدد الكفاءات الأساسية في كل مجال:

جدول رقم10: يوضح قائمة الكفاءات لمركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا بعد تحليل الاحتياجات المهنية للمعلمين.

المجال	عدد الكفاءات في قائمة حاجات 3 سنوات	عدد الكفاءات في قائمة الحاجات السنوية
1- التواصل مع الطلاب.	11 كفاءة	16 كفاءة
2- تخطيط التعليم.	13 كفاءة	12 كفاءة
3- تقويم تعلم التلاميذ.	09 كفاءات	08 كفاءات
4- التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور.	07 كفاءات	08 كفاءات
5- إدارة الإجراءات و الأنشطة الصفية.	07 كفاءات	09 كفاءات
6- متفرقات.	05 كفاءات	00 كفاءات
المجموع	**52 كفاءة**	**53 كفاءة**

تقييم: إن أهم ما يلفت النظر في هذه الحاجات المهنية التي جاءت في الدراسة على شكل كفاءات عامة يمتلكها المعلم ما يلي:

1- تعاون مصادر عديدة في تحديد هذه الحاجات، المعلمون أنفسهم، الموجهون، الإداريون، باحثون خبراء، ومربون مدربون.

2- تصنيف الحاجات في النهاية إلى قائمتين رئيسيتين الأولى طويلة الأمد (ثلاث سنوات) والثانية قصيرة الأمد (سنة واحدة)

3- ترتيب الحاجات حسب الأولويات و مدى حاجة المعلمين لها في أثناء الخدمة.

2.1. دراسة Rochelle davis (2000) نظام تقويم المعلم «MCPS »

إنّ نظام تقويم المعلم في Montgomery الذي أعدته الباحثة [2] Rochelle davis(2000) ثم طورته لجنة Maryland ضمن البرنامج المعروف ب "البحث عن تدريس أفضل" 2010 (بالولايات المتحدة الأمريكية) "MCPS" يعترف بأهمية و تعقد التدريس في المدارس عالية الأداء. و هو ذلك النظام الذي يكون التركيز فيه منصب على التحسن المستمر و المسؤولية المشتركة عن تحصيل التلاميذ، ويهدف إلى الرفع من مستوى الأداء التعليمي للمعلمين الجدد عبر التنمية المهنية المستمرة لهم، والذي تم تطويره في إطار برنامج عرف باسم « PAR » « Peer Assistance and Review » أي التقويم عن طريق فريق الزملاء أو الشركاء من خلال إسناد المهمة إلى «المعلم المستشار » « consulting teacher.» الذي يعمل على مواكبة المعلمين الجدد، بالإضافة باقي أعضاء الفريق التربوي من مشرفين وإداريين لمدة لا تقل عن 05 سنوات.[3]

لقد انطلقت الباحثة من مفهوم مفاده إنّ أداء المعلم ليس أحادي الجانب بل متعدد الجوانب، فلكي نرصد معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم يجب أن نتطرق إلى الجوانب الأخرى التي تتصل بالأدوار المختلفة للمعلم، و يتّضح من ذلك أنّ مفهوم التدريس و النظرة إلى عمل المعلم قد تغيرت، أصبحت نظرة أعم و أشمل تتعلق بأدوار المعلم المتعددة و مهامه الوظيفية و كفاءاته .

مما يعني أن الهدف الأساسي لتقويم المعلم هو تحسين العملية التعليمية و يتم تقويم الأداء بواسطة مجموعة عمل مشتركة مكونة من المعلمين أنفسهم، و المديرين، و الأقران، و التلاميذ و ذلك من خلال ملاحظة الأداء الكلي للمعلم و تطبيق المستويات و المعايير و استخدام البيانات لتحديد الأداء الجيد.

- **عناصر نظام تقويم المعلم « MCPS»**

يدمج نظام تقويم المعلم مكونين على قدر من الأهمية و هما:النمو المهني و المدخل الكيفي لتقويم المعلم،و يمكن حصر المكونات الرئيسية لهذا النظام على النحو التالي:

1- مستويات ستة واضحة لأداء المعلم (من الهيئة القومية لمستويات التدريس المهني) إلى جانب معايير لكيفية الوفاء بهذه المستويات و أمثلة توضيحية لما يمكن أن يكون عليه التدريس عالي المستوى.

2- دورة النمو المهني التي تدمج التقويم الشكلي في عملية متعددة تمتد لسنوات من النمو المهني، و وضع أهداف سنوية تنبثق في معظمها عن تفاعل الزملاء.

3- دورة النمو المهني التي تنشر ثقافة تعلم تكاملية بين معلمي كل مدرسة، حيث تدمج خطط النمو الفردي في خطط المدرسة، بالإضافة إلى الاستفادة من تحصيل التلاميذ و غيره من البيانات حول نتائج التلاميذ.

4- تدريب كل من القائمين على عملية التقويم والمتابعة و كل المعلمين المعنيين، هذا التدريب كفيل بخلق لغة مشتركة لمناقشة ما يعتبر و ما لا يعتبر تدريس جيد، بهدف تنمية مهارات التحليل و النقد التي من شأنها أن تثري الحوار والتفاعل الايجابي المثمر.

5- برنامج مساعدة و معاينة مبني على (نقد) الأقران الذي يخلق الاشتراك في المسؤولية من جانب كل من الإدارة و جماعة المعلمين عن ضبط و تحسين الجودة.

- **كيف تتم عملية التقويم وفق نظام تقييم المعلم « MCPS»؟**

عند تقويم الأداء الإجمالي للمعلم فإنّ جزء كبير من عملية التقويم يرتكز حول الأداء داخل الفصل، و لكن دون تغييب المسؤوليات الأخرى المرتبطة بالمدرسة.

تتضمن عملية التقويم زيارات غير رسمية و زيارات فجائية (غير معلنة) كما تتضمن عملية التقويم الآتي:

- استمارة الملاحظة يجب أن تُملأ نسخة منها عن طريق المعلم و نسخة أخرى عن طريق المشرف.

- لا بدّ للمعلم و المشرف من التوقيع على استمارة ملاحظة أداء المعلم داخل الفصل، خلال حصة كاملة؛ عشرين دقيقة لملاحظة الأداء التدريس، و عشرين دقيقة لملاحظة المهارات الأخرى للمعلم و قدرته على التواجد مع التلاميذ.

- يجب أن يتم تقويم المعلمين في عاميهم الأولين مرة كل عام على الأقل، و يقوم المديرون في كل مدرسة بشرح طريق ملأ أداة التقييم للمعلمين قبل أن تبدأ عملية التقييم. و يمكن للمشرف أن يملأ استمارة الملاحظة بالاشتراك مع المعلم في اجتماع ما بعد الملاحظة، و ربما يملأ المشرف استمارة تقييم، و يملأ المعلم استمارة مماثلة لتقييم الذات، ثمّ يناقشا معا النتائج في اجتماع ما بعد الملاحظة.

- في كل مرة يتم فيها ملأ استمارة تقييم لا بد من عقد اجتماع بين المعلم و المشرف و التغذية المرتدة سوف تقدم للمعلم بعد زيارة الملاحظة والتقييم، و يتم الاجتماع في خلال خمسة أيام من الملاحظة، أو في أقرب فرصة إن تعذر اللقاء في هذه الفترة.

- و بالنظر إلى استمارة التقييم (استمارة الملاحظة) نجد أنّها توضح نقاط القوة والقصور، كما تحتوي على حيز لاقتراحات التحسين، و ذلك في أي بند يكون به علامة "غير مقبول" أو "في حاجة إلى تحسين" ، و يحصل المعلمون على نسخة من استمارة التقييم في كل مرة يتم فيها إكمال ملء هذه الاستمارة.

- كما يقوم القائمين على مستوى الإدارة التعليمية بالاشتراك في أنشطة التقييم السنوية أثناء الخدمة بهدف مناقشة أداة التقييم و تطبيقها على مستوى الإدارة التعليمية.

- توجد لجنة تقييم المديرين المشتركة تجتمع سنويا لمراجعة أداة التقييم و كيفية تطبيقها في الإدارة التعليمية.

- يتضمن نظام تقويم المعلم يكون بعنوان "مساعدة و فحص الأقران" لمعلمي مدارس مقاطعة « Montgomery MCPS » و هو برنامج يخصص فيه المعلمون ذوو الخبرة كل ما وقتهم لملاحظة المعلمين و مساعدتهم على تحسين أدائهم، و سوف يساعدهم في ذلك مديرو المدارس و معلمو الوسائل و معلمو المصادر الخاصة بالعلوم المتداخلة.

و هذا الفريق مكون من ستة معلمين، حيث يفحص تقدم المعلمين الجدد و المعلمين ذوي الأداء السيئ و ذلك حتى يقترحوا ما يمكن عمله مع هؤلاء المعلمين.

– أما المكون الأخير في «نظام تقييم المعلم» هو: تقدير و مكافأة التدريس الجيد، حيث تقوم مجموعة عمل مشتركة من المعلمين و المشرفين بإعداد منهجية مفصلة لتطبيق المستويات و المعايير، و استخدام البيانات لتحديد الأداء الجيد، و وفقا لذلك يتم تحديد المعلمين ذوي الأداء الجيد في كل الجوانب و تقديرهم و مكافأتهم.

– يوجد نموذج للتقويم يسمى «نموذج المعلم الماهر»، لكلي من القائمين على التقييم و الذين يتم تقيمهم. و قد أعد هذا النموذج مستشار و لجنة «البحث عن تدريس أفضل». و يتم تدريب القائمين على ملاحظة المعلمين و تقديم تغذية مرتجعة عن تفاعلات «المعلم – التلميذ»، كما يضيفوا مهارات التغذية المرتدة للمعلمين، و بخاصة عندما يكون الأداء التدريسي دون المستوى.

وقد تضمن نظام تقييم المعلم « MCPS » ستة مستويات للأداء التدريسي مبنية على المستويات التي حددتها الهيئة القومية للتدريس المهني، و معايير الأداء التي أقرتها هيئة التعليم، بمعنى أن مستويات الأداء الستة يتم تحديدها و تعميقها عن طريق معايير الأداء، و تعتبر هذه المستويات الستة أساسا لنظام تقويم المعلم.

و سوف نعرض أمثلة وصفية لما يمكن أن يفعله المعلمون بهدف تحقيق مستوى معين، و الهدف من هذه الأمثلة هو: تكوين صورة لما يمكن أن يكون عليه التدريس عندما يحقق مستويات الأداء، و تعمل هذه الأمثلة بمثابة محكات لتقييم الأداء الإجمالي وفقا لمستويات الأداء الستة. و يندرج ضمن كل مستوى من المستويات الستة معايير الأداء الخاص بالمعلم، مع تحديد المؤشرات السلوكية التي تضبط أداء المعلم، و تمكنه من التعرف متطلبات كل مستوى التي على المعلم أن يتبعها ليحقق بها المستوى المطلوب.

المستوى الأول: علاقة المعلم بالمتعلم:

معايير الأداء:

1.1. أن ينطلق عمل المعلمين من الإيمان بأن كل تلميذ يمكنه أن يتعلم و أن جميع التلاميذ يمكنهم التمكن من منهج صعب عن طريق إجراء تكييفات ملائمة.

2.1. أن يضع المعلمون للتلاميذ مخرجات تعلم يمكن قياسها، و أن يجعلوا أنفسهم و التلاميذ مسئولين عن تحقيق هذه الأهداف.

3.1. أن ينتج المعلمون نمو يمكن قياسه في تقدم التلاميذ نحو الأهداف التي وضعوها.

4.1. أن يعترف المعلمون بالفروق الفردية بين التلاميذ و أن يعدلوا ممارستهم وفقا لذلك.

5.1. أن يفهم المعلمون كيف ينمو التلاميذ و يتعلمون.

6.1. أن يمد المعلمون رسالتهم أبعد من النمو الأكاديمي للتلاميذ.

جدول رقم 11: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالمتعلم

المعلم الذي يحقق هذا المستوى	المعلم الذي لا يحقق هذا المستوى
يقدم أنشطة تثير التلاميذ للتعلم و لا تحبذهم.	يقدم أنشطة تظهر على نحو ضئيل أو لا تظهر أهداف تكون واضحة.
يشجع كل التلاميذ من خلال توصيل رسالة مؤداها أنهم قادرين على تعلم إلى منهج.	يعبر عن الاعتقاد و بأن المادة التعليمية من الصعوبة علة بعض أو كثير من التلاميذ بحيث لا يمكنهم تعلمها.

يدرك أن نقص تمكن التلاميذ يعني أنه لا يتم استخدام طريقة التدريس الملائمة.	إذا لم يحقق التلاميذ الأهداف فإن ذلك يكون بسبب عجزهم و يعتقد بعدم جدوى مساعدتهم على تحقيق هذه الأهداف.
يوظف التدريس و خطة الدرس اللذان يعكسان الأهداف العامة للمنهج و أهداف التعلم المحلية و القومية، يجب أن تدعم الأنشطة الفعلية و الصيفية، أهداف التعلم.	لا يلقي بالا لأهداف التعلم العامة و لا المحلية و القومية في التدريس داخل الفصل أو في خطط الدروس.
أن يوضح التدريس داخل الفصل و خطط الدروس أمثلة عمل التلاميذ إن كل التلاميذ ينتظر منهم مستويات و توقعات عالية، و أن تدمج المهام المختلفة الموكلة للتلاميذ مستويات عالية لكل مجموعة.	لا يلقي بالا بالمستويات أو التوقعات العالية لبعض الأفراد أو المجموعات، و نوصي منتجات عمل التلاميذ توقعات منخفضة لبعض التلاميذ أو المجموعات.
يقدم الحفز و التغذية الرجعية للتلاميذ فيما يتعلق بعملهم و تقدمهم نحو الأهداف.	التغذية الراجعة حو عمل التلاميذ و لا يهتم كذلك بتقييم الذات.
ينتج نمو أكاديمي و تحصيل قابل للقياس على مر سنوات عديدة (الكفاية الإنتاجية، العدالة) من جانب التلاميذ على المستوى المحلي و النظام التعليمي.	النمو الأكاديمي و التحصيل بالنسبة للتلاميذ متواضع و متضارب من عام لآخر (الكفاءة الإنتاجية، العدالة) و بعض التلاميذ يحقق نمو أكاديمي أعلى من غيرهم.
يستخدم بيانات تحصيل التلاميذ (الكفاءة الإنتاجية، العدالة، الجودة) لتصميم أنشطة تعليمية تدعم النمو الأكاديمي و التحصيل بالنسبة للتلاميذ بصرف النظر عن الأصل العرقي أو النوع أو الخلفية التعليمية السابقة و أن تعكس خطط الدروس و التدريس داخل الفصل الاهتمام بحاجات التحصيل لكل التلاميذ.	لا يلقي بالا لحاجات التحصيل المختلفة للتلاميذ و كذلك لا تعكس خطط الدروس و التدريس داخل الفصل الاهتمام بحاجات التحصيل المختلفة لولا يستخدم بيانات تحصيل التلاميذ في تصميم تدريس ملائم لهم.
يعد التلاميذ للاستمرار في التحصيل في المجالات الأكاديمية و المهنية و مجالات الفنون التي لا يتم مراقبتها من خلال مقاييس النظام التعليمي مثل: الإكمال المرضي للمقررات عالية المستوى من جانب التلاميذ أو الإسراع الأكاديمي نحوها.	يشارك بعض التلاميذ أو يستمروا في التحصيل بشكل كامل أكثر من غيرهم، و عدم الاهتمام بحاجات التلاميذ المتباينة.
كفاءة التلاميذ الواضحة في المهارات المهنية و مهارات التجارة. اهتمام التلاميذ الدائم و براعتهم الواضحة في النوادي الأكاديمية مثل المناقشة و إتقان العلوم و الرياضيات الأكاديمية مثل المناقشة و إتقان العلوم و الرياضيات و الأندية و المنشورات الأدبية، الأداءات و العروض الموسيقية و الدرامية، الفرق الرياضية أو المسابقات أو الأحداث الخاصة، أنشطة القيادة أو الحكم داخل المدرسة أو على مستوى المجتمع المحلي.	
يدفع كل التلاميذ و يربي الرغبة في التعلم و المحاولة و المثابرة و ينقل لتلاميذه الإيمان بأنهم يمكن أن ينجحوا، و سلوكيات التلاميذ التالية	يستخدم أنماط متضاربة من الأداء، مجموعات التلاميذ و لا يلقي بالا لحاجات التلاميذ المتباينة.
تدلل على دافعيتهم و رغبتهم في التعلم: الإكمال الناجح في الوقت المحدد لأعمال و مهام الفصل –السلوك في الفصل- مراحل المقرر- الحضور و المواظبة- عدم أو قلة اللجوء إلى	

الأفعال التأديبية.	
يستخدم أحدث الأبحاث حول المراحل التطورية لتعلم التلاميذ و كيف يفكر التلاميذ و يتعلمون في تخطيط التدريس للأفراد و الجماعات.	يعطي نفس المهام (الواجبات) لمعظم التلاميذ بدون أي اعتبار للفروق الفردية و الحاجات التطورية (حاجات النمو) للتلاميذ.
يراعي تصميم الدروس الفروق الفردية و ذلك للوفاء بحاجات التعلم المتباينة للأفراد و الجماعات.	لا يراعي الفروق بين لتلاميذ في تصميم الدروس.
يساعد التلاميذ أثناء نموهم و تطورهم التعليمي و الوجداني و المادي و يساعدهم على قبول الاختلافات عن طريق إثبات قيمة كل فرد، و تتم الإجابة على الأسئلة بشكل ينم عن الحساسية و يتم تقديم مواد متنوعة تؤكد على تشابه كل الناس و تقدر أشكال التراث المختلفة.	قليل من الحساسية للحاجات المختلفة للتلاميذ أو أولئك الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة.

المستوى الثاني: علاقة المعلم بالمادة الدراسية:

معايير الأداء:

1.2. أن يفهم المعلمون محتوى موادهم و كيف يتم صنع المعرفة و ربطها بالمجالات الأخرى.

2.2. أن يثبت المعلمون المعرفة بموادهم و ينقلون هذه المعرفة بوضوح للتلاميذ.

3.2. أن ينتج المعلمون سبل متعددة للمعرفة.

جدول رقم 12: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالمادة الدراسية

المعلم الذي يحقق هذا المستوى	المعلم الذي لا يحقق هذا المستوى
يبدي معرفة شاملة بالمحتوى و يستمر في التعليم من خلال المفردات و ورش العمل و القراءة و يناقش مع زملائه من المعلمين كيف يحسن من نقل المحتوى للتلاميذ.	يقدم معلومات غير صحيحة أو غير كافية و لا يصحح أخطاء التلاميذ فيما يتعلق بالمحتوى و يتجنب أو يحذف الموضوعات المحرجة أو الصعبة في المنهج.
يقدم شرحا واضحا و يشجّع التلاميذ على أن يكون كلا منهم لنفسه شرح أو تفسير معين و ذلك باستخدام استراتيجيات متنوعة.	شرحه محدود و غامض و غير متماسك و لا يكون أمام التلاميذ حول مراحل محدودة للتعبير عن أفكارهم و تفسيراتهم.
يجيب التلاميذ عن أسئلة صعبة و يقدّمون الإثبات و التبرير إجاباتهم بل و يطورون و يبحثون عن الأسئلة الصعبة.	يجيب التلاميذ عن أسئلة ذات مستوى منخفض أو أسئلة تذكر.
تكون أنشطة التعلّم مرتبطة بشكل وثيق بالأهداف التعليمية و يكونه بناء الدرس أو الوحدة محدد بشكل جيد و يعكس الأهداف العامة للمنهج.	لا يكون هناك علاقة بين أنشطة التعلم و الأهداف التعليمية العامة.
يخطط كيف يستخدم و ينظّم الأفكار من مصادر معلومات متعددة مثل التفكير بصوت مسموع و استخدام التمثيل البصري و النماذج المادية.	يقدّم تخطيطا محدود الاستراتيجيات الخاصة بتنظيم المعلومات.
يستخدم التلاميذ مخططات تنظيمية مثل منظمات الرسوم و غيرها من الاستراتيجيات و ذلك بغرض ربط الأفكار و تنمية الفهم.	لا يستخدم المخططات التنظيمية و غيرها من الاستراتيجيات الخاصة بربط الأفكار و تنمية الفهم.
يشجع استفسارات التلاميذ و يجيب عنها بالعمق و الاتساع الملائمين.	لا يجيب بوضوح عن استفسارات التلاميذ و أسئلتهم عن المحتوى الأساسي.
يشجع كل التلاميذ على استخدام ما تعلّموه في وضع الافتراضات و عمل الأبحاث و يبني الأنشطة البحثية على ما تعلّمه التلاميذ من قبل.	لا يستخدم تعلم التلاميذ السابق في تصميم التدريس المستقبلي.
الأنشطة الصيفية تسمح للتلاميذ بتكوين ارتباطات شاملة بين الفهم السابق و المعرفة الجديدة و يتوقع أفكار التلاميذ الخاطئة و تحدد الأسئلة مدى تمكّن التلاميذ من المحتوى الأساسي و يتمّ تعديل الدروس وفقا لذلك	لا يحاول معرفة ما يعرفه التلاميذ بالفعل عن الموضوع الجديد أو أين يتوقع حدوث أفكار خاطئة من جانب التلاميذ

يختبر فهم التلاميذ بطرق متنوعة و يعدل التدريس بهدف الوفاء بحاجات التلاميذ و يقدم لهم الفرص للتلخيص و التفكير فيما تعلموه و توضيح أهميته و توسيع تفكير التلاميذ.	لا يختبر فهم التلاميذ و لا يجعل التلاميذ يفكرون فيما تعلموه.
مناخ الفصل يشجع التلاميذ على تقديم حلول متنوعة للمشكلات و يثبت التلاميذ فهمهم بطرق متعددة مثل التبرير الشفهي أو التحريري و الخرائط و الرسوم و النماذج و المشروعات و يستخدم التلاميذ تعلمهم السابق في التبريرات.	لا يعطي للتلاميذ الفرص لإثبات فهمهم و توحي طريقة طرحه للأسئلة و الإجابات أنه ليس هناك سوى إجابة واحدة صحيحة أو طريقة واحدة لحل المشكلات.
تدمج الدروس مواد تعليمية متنوعة (بما في ذلك التكنولوجيا) تقوم على وسائل تعلم متعددة سمعية و بصرية و حسية و يكون الفصل غنيّ بأماكن و مصادر و فرص البحث.	تدمج الدروس مخزون محدود من المواد التعليمية.
يقدّم أنشطة تعلم ترتبط بالحياة اليومية و التلاميذ و يعمل مع زملائه من المعلمين على إعداد دروس ترتبط بين العلوم المختلفة و ترتبط التعلم بالتطبيقات الحياتية.	يتمّ تدريس المحتوى بمعزل عن الحياة و التلاميذ.
يوظّف أحدث البحوث عن مراحل تعلم التلاميذ التطورية و كيف يفكرون و يتعلمون في تخطيط تعليم الأفراد و المجموعات و يجعل التدريس متطابق مع حاجات التلاميذ	لا يتطابق التدريس مع مراحل التعلم التطورية للتلاميذ و لا يوظف البحوث الحديثة عن مهارات التفكير.
تصميم الدروس يكون متنوع لتلبية حاجات التعلم المختلفة للأفراد و المجموعات.	لا يراعي تصميم الدروس التنوع.
يستطيع التلاميذ إكمال أعمال الفصل بمهارة.	لا يستطيع التلاميذ إكمال الأعمال و يخافون من المهام الكبيرة.
يعيد تشكيل مجموعات التلاميذ و يعملون في أنشطة تناسب حاجاتهم التطورية و حاجات التعلم الخاصة.	لا يعيد تشكيل مجموعات التلاميذ و يعملون جميعهم في نفس المهام و يكون التدريس واحد لكلّ فصل.

المستوى الثالث: علاقة المعلم بالإدارة:

معايير الأداء:

1.3. أن يخلق المعلمون مناخا في الفصل يشجع على الانفتاح و الاحترام المتبادل و الدعم و الاستفسار.

2.3. أن يوطّد المعلمون شراكات محترمة و مثمرة مع العائلات لصالح تعلم التلاميذ و خيرهم.

3.3. أن ينسق المعلمون التعلم في بيئات متنوعة.

4.3. أن يدمج المعلمون التكنولوجيا و البحث في تخطيط و تنفيذ الدروس.

5.3. أن يشرك المعلمون كل التلاميذ في أنشطة تعلم ذات معنى.

جدول رقم 13: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالإدارة

المعلم الذي يحقق هذا المستوى	المعلم الذي لا يحقق هذا المستوى
يساعد مناخ الفصل كل تلميذ على أن يستخدم غيره من التلاميذ كمصدر للمعرفة و يستمع التلاميذ بعناية بحجج غيرهم من التلاميذ و يشاركون في المناقشات و أن يبدي التلاميذ الاحترام لأفكار غيرهم من التلاميذ	لا يشجع التلاميذ على أن يستخدموا بعضهم كمصدر للمعرفة و يعوق بعض التلاميذ مناقشات الفصل و يعوقون غيرهم من الذين يشاركون في مناقشات الفصل
يكون الفصل غني بالمصادر التي تدعم ثقافات كثيرة و تدمج الدروس هذه المصادر و المعلمون يتعاونون مع متخصصي الوسائل و خبراء المصادر لتوفير مصادر للثقافات المتعددة.	لا يستخدم مواد تمثل الثقافات الأخرى في المصادر و خطط الدروس
مناخ الفصل يقدم توقعات إيجابية و مستويات عالية لكل التلاميذ و يتم تنويع طرق العمل لتناسب حاجات الأفراد و المجموعات.	مناخ الفصل يقدم توقعات إيجابية و مستويات منخفضة لبعض أو كثير من التلاميذ و يفرّط في استخدام لغة عقابية مثل التهكّم.
يوفر مناخ الفصل الذي يرحب بكل التلاميذ و الأسر و يقدّرهم.	مناخ الفصل لا يساعد على الترحيب بالتلاميذ و أسرهم.
يتواصل بانتظام مع الأسر بعدد من الطرق المتنوعة (التليفون و التقارير الشهرية و البريد الإلكتروني و المؤتمرات مع أعضاء الأسرة) و يتواصل مع الأسر قبل أن تتفاقم المشكلات.	ضعف التفاعل مع الأسر ما عدا بعض المؤتمرات و عادة ما تتفاقم المشكلات قبل أن تعلم عنها الأسر شيئا و لا يهتم بالاتصال مع أسر التلاميذ.
ينقل كل من الخبرات الإيجابية و السلبية للأسر.	ينقل الخبرات السلبية فقط للأسر.
يستنبط من الأسر معلومات عن أسلوب تعلم الأطفال و نقاط الضعف و القوة عندهم.	لا يهتم بالمدخل الذي يأتيه من الأسرة.
الأنشطة و التطبيقات الجماعية تقوم على محتوى ذو معنى و توضيح أهداف التعلم وراء هذه الأنشطة و أهداف التعلم تكون مرتبطة بشكل مباشر بأطر المنهج القومية و المحلية و مخرجات تعلم التلاميذ	أهداف المحتوى و التعلم مفقودة و لا يتم تفصيلها و توضيحها بالكامل.
يشارك التلاميذ في أنشطة تعليمية متنوعة مصممة لتلبية حاجات التلاميذ و أساليب التعلم المختلفة و الأنشطة تعتمد على الأبحاث الحديثة المتعلقة بأفضل الممارسات.	التعليم يقوم في الغالب على القلم و الورقة أو الكتاب المدرسي.
يقدم للتلاميذ الفرص لكي يعملوا بشكل مثمر في مجموعات جماعية و يخططوا مشروعات المجموعة و يحددوا و ينفذوا الأهداف في عمل المجموعة و أعضاء المجموعة يدعمون أدوار بعضهم	لا يقدر العمل الجماعي في أنشطة الفصل أو خطط الدرس و يكون التدريس متمركز على المعلم.
يخطط التعليم بحيث يشارك التلاميذ في عديد من المجموعات التعليمية و يتم تشكيل المجموعات وفقا لموقف التعلم و التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يعملون في ظل تكييفات معينة	التعليم يضم الفصل كله أو فردي فقط و لا يراعي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتمتع بالحركة داخل الفصل و الانتقال بين الأنشطة و يطيل من وقت التعلم و القدرة على الحفاظ على القوة الدافعة داخل الفصل.	ضعف القدرة على الحفاظ على القوة الدافعة داخل الفصل و لا يستفيد المعلم من كل وقت التدريس في التعلم.
ينظم مكان التعلم بمرونة لكي ينسجم مع موقف التعليم.	التنظيم المكاني لا يلائم الأنشطة التعليمية المختلفة.
يعطي واجبات و مشروعات طويلة المدى و توسيعات ذات معنى للتعلم.	لا يحافظ على إعطاء واجبات مشروعات طويلة المدى و لا يعمل على توسيع التعلم.
يستخدم التلاميذ عديدا من الأدوات و التطبيقات التكنولوجية لتحصيل المعرفة و تقديم منتج ملائم في المشروعات و الأنشطة البحثية و التقارير.	لا يحرص على استخدام التكنولوجيا بغرض التعليم.
يشجع التلاميذ على المشاركة في مناقشات الفصل و المخاطرة الفكرية في إجاباتهم و التلاميذ يشاركون حتى عندما يكونون غير متأكدين من صحة معرفتهم.	لا يشجع التلاميذ على المخاطرة و يتقاعس التلاميذ عن المشاركة في مناقشات الفصل إلا عندما يكونون متأكدين من صحة إجاباتهم.
ينقل للتلاميذ ثلاث رسائل: هذا هام، يمكنك أن تفعل هذا، لن أتخلى عنكم، و يواظب التلاميذ على مهام و مشروعات الفصل.	لا ينقل الرسائل الثلاث و يتعامل فقط و باستمرار مع نفس المجموعة الصغيرة و لا يشجع الأفراد و المجموعات على المشاركة.

المستوى الرابع: علاقة المعلم بالتقويم:

معايير الأداء:

1.4. أن يستخدم المعلمون عديدا من فنيات التقييم الشكلية و غير الشكلية.

2.4. أن يحلل المعلمون نتائج التلاميذ و يخططوا التعليم وفقا لذلك.

جدول رقم 14: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالتقويم

المعلم الذي يحقق هذا المستوى	المعلم الذي لا يحقق هذا المستوى
يستخدم عديدا من أشكال التقييم الشكلية و غير الشكلية (الإجابة المحددة، مهام الأداء، سجلات التلاميذ، القوائم و ملاحظة عمل التلاميذ في الفصل...الخ)	التقييم عادة ما يتمّ بالقلم و الورقة و يتطلب إجابات قصيرة أو أسئلة تذكر.
يحدث التقييم قبل و أثناء و بعد التعليم و يوظف المعلم أساليب كثيرة في الموضوعات المختلفة.	التقييم غير منتظم و يكون في النهاية فقط أي بعد التدريس.
يجري تعديلات في التقييم لتلبية حاجات التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة أو ذوي أساليب التعلم المختلفة، و هذا المعلم يكون باستمرار في حاجة إلى أساليب تقييم جديدة تناسب حاجات التلاميذ و يبحث عنها.	لا يجري أي تعديلات في التقييم و يتم تقييم كل التلاميذ بنفس الطريقة بصرف النظر عن حاجاتهم.
يطور أمثلة للتلاميذ و ذلك لتقييم عملهم و عمل غيرهم و يقوم التلاميذ بتطبيق هذه الأمثلة في تقييم الذات و تقييم الآخرين و يقوم التلاميذ بصنع أمثلة لتقييم عملهم و عمل	لا يشرك التلاميذ في تقييم الذات ز تقييم الآخرين، و يميل إلى استخدام غير ملائم و محدود لأمثلة تقييم العمل.

الآخرين.	
يوضح التوقعات بالنسبة لأداء التلاميذ و تقوم الواجبات و المشروعات طويلة المدى بتوضيح أهداف التعلم الهامة للأسر و يفهم التلاميذ و أسرهم ما هو متوقّع منهم و كيف يحسنون الأداء.	توقعات أداء التلاميذ تكون غير واضحة و غير مفصلة.
يحتفظ بسجلات عن أداء التلاميذ و يمكن للتلاميذ و أسرهم أن يفحصوها بانتظام و يتصل بالأسر بانتظام.	لا يصر على الاحتفاظ بسجلات للأداء و لا يحافظ على الاتصال بالأسر.
يقوم باستمرار باستخدام مصادر متعدّدة من بيانات التقييم بغرض تخطيط و تعديل التعليم و يستخدم التقييم القبلي لتخطيط التعليم و إعادة تكوين المجموعات و يستخدم بيانات التقييم لكي يتأكّد من أنّ كل التلاميذ بصرف النظر عن التحصيل السابق أو الخصائص السابقة يتقدّمون على نحو ملائم (الكفاءة، الإنتاجية، العدالة، الجودة).	لا يستخدم أو يهمل استخدام نتائج التقييم في الدروس أو خطط الدروس.
عند تخطيط الأهداف التعليمية يراعي الربط بين الأهداف السابقة و الحالية و المستقبلية.	لا يراعي الأهداف التعليمية السابقة أو المستقبلية.
يستخدم بيانات أداء التلاميذ الخاصة بسنوات سابقة و غيرها من المعلومات في تقييم الأهداف التعليمية للعام الحالي بهدف تحسين تحصيل التلاميذ.	لا يعترف بالتاريخ التعليمي للتلاميذ في تخطيط الأهداف التعليمية للعام الحالي.
يقوم باستمرار بمراقبة تقدّم و أداء التلاميذ في سنوات لاحقة و ذلك بهدف التقييم الذاتي للعلاقة بين الأهداف التعليمية و حاجات تعلّم التلاميذ و تحصيلهم.	لا يتابع أداء و تقدّم التلاميذ في سنوات لاحقة.
يشارك في لقاءات تقييم حاجات التلاميذ، يستنبط و يشارك في المعلومات مع غيره من المعلمين و ذلك للحفاظ على النمو الأكاديمي و الاجتماعي و الوجداني المستمرّ لكلّ تلميذ.	لا يشارك في لقاءات تقييم حاجات التلاميذ أو يشارك قليلا و لا يحرص على الاستنباط و المشاركة في المعلومات.

المستوى الخامس: علاقة المعلم بالتعليم المستمر:

معايير الأداء:

1.5. أن يفكّر المعلمون باستمرار في الممارسات التي تهدف إلى دعم تعلّم التلاميذ.

2.5. أن يعتمد المعلمون على البحوث التربوية و يطلبوا نصيحة الآخرين متى كان ذلك ممكنا.

3.5. أن يكون المعلمون أعضاءًا في جماعات التعلّم.

جدول رقم 15: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالتعليم المستمر

المعلم الذي يحقق هذا المستوى	المعلم الذي لا يحقق هذا المستوى
يحصل على التغذية المرتدّة من التلاميذ و أسرهم و يستخدمها في تعديل التدريس وفقا لذلك.	لا يستخدم التغذية المرتدة من التلاميذ و أسرهم و يمكن أن يرجع النتائج السيئة للتلاميذ إلى خصائص التلاميذ.
يحصل على التغذية المرتدة من الملاحظة و يستخدمها بفكر في التغذية المرتدة و يجري تعديلات للدروس.	لا يستخدم التغذية المرتدة من الملاحظة و يقدّم الأعذار و لا يقوم بالتغييرات.
يحافظ على الإطلاع على الأبحاث الحديثة و يعدل التعليم على هذه الأبحاث الحديثة.	لا يستخدم الأبحاث الحالية في تعديل التعديل.
يبحث عن الفرص لدعم الممارسة التعليمية من خلال وُرش العمل و المنظمات المهنية و المعلومات من متخصّص المناهج و المؤتمرات، يحضر المعلومات للمدرسة و يجربها في ممارسته التعليمية.	لا يغير من استراتيجيات تدريسه أو المواد أو المشروعات أو الأنشطة من عام إلى آخر.
يشترك مع الزملاء في الطرق التي يمكن من خلالها تحسين التعليم لدعم التلاميذ و يلاحظ فصول الآخرين و يدعو الآخرين لملاحظة فصوله، يشارك في التخطيط و المشاركة مع الزملاء، يشارك بنشاط في للجان وظائف المدارس و الإدارات مثل وُرش تطوير المناهج و لجان المواد التعليمية.	عدم الاهتمام بالتفاعلات مع الزملاء و ملاحظة الآخرين لفصوله و التدريس و تخطيط الأنشطة و عدم الاشتراك في اللجان و المجموعات و الأنشطة المهنية.
يرعى و يدعم أنشطة ما بعد المدرسة قبل النوادي و الفرق الرياضية و اللجان الثقافية...الخ.	عدم الاشتراك في أو دعم ما بعد اليوم الدراسي.
يقدم النصح للتلاميذ فيما يتعلّق بأدوار القيادة.	ضعف التفاعل مع التلاميذ إلا فيما عدا علاقة المعلم / التلميذ.

المستوى السادس: علاقة المعلم بالنمو المهني:

معايير الأداء:

1.6. أن يفهم المعلمون و يدعمون النظام المدرسي

2.6. أن ينظر المعلمون إلى أنفسهم كقادة داخل الجماعة التربوية.

3.6. أن يسهم المعلمون في العمل السلس للبيئة المدرسية.

جدول رقم 16: مؤشرات الأداء المرتبطة بمستوى علاقة المعلم بالتعليم المستمر

المعلم الذي يحقق هذا المستوى	المعلم الذي لا يحقق هذا المستوى
يعمل الزملاء من أجل تحليل و تحديد طرق تحقيق أهداف المدرسة و دعم رسالة النظام المدرسي.	ضعف الاهتمام بأهداف المدرسة أو دعمها.
يشارك بنشاط في إعداد و تنفيذ أهداف تحسين المدرسة المحلية و أهداف التعلم الخاصة بالتلاميذ تعكس أهداف تحسين المدرسة المحلية.	أهداف تعلم التلاميذ غير مفصلة، ضعف العلاقة بين أهداف تعلم التلاميذ و أهداف تحسين المدرسة.
يكون المعلم مشاركا نشطا أو قائدا في التنظيمات المهنية المحلية و القومية و يحضر اللقاءات بانتظام.	عدم الاهتمام بحضور اجتماعات التنظيمات المهنية المحلية و القومية.
يشارك في الأنشطة التعليمية عن طريق المشاركة في اللجان و المساعدة في تخطيط اجتماعات أو ورش عمل هيئة التدريس و المبادرة في مشاركة الآخرين في المعلومات و الخبرة.	ضعف الاشتراك أو الاهتمام بعمل اللجان و الاجتماعات المهنية و يتفاعل عن الاشتراك في المعلومات و الخبرة.
ينفذ الالتزامات المهنية في ميعادها و يقدّم الأعمال و التقارير في مواعيدها و يبدأ التدريس في الميعاد و عدم كثرة الغياب و الاهتمام بواجبات المدرسة مثل مراقبة فناء المدرسة و الإشراف على الرحلات و الرغبة في العمل كميسر أو معلم خاص للآخرين...الخ	لا ينفّذ الأعمال في مواعيدها و يتأخّر عن الفصل و يتركه قبل انتهاء الحصة و يتغيّب عن المدرسة كثيرا و لا يهمّه بواجبات و مهام المدرسة.
الإشراف على الطلاب و الرغبة في العمل كميسر و معلم خاص للآخرين.	
يكون مشاركا نشطا أو مساهما في اجتماعات الكلية أو المدرسة أو الفريق أو القسم.	لا يحضر الاجتماعات أو يصل متأخرا و لا يساهم في صياغة جداول أعمال هذه الاجتماعات.
يشترك بنشاط في وضع الأهداف و تنفيذ خطط المدارس بالنسبة لسلوكيات التلاميذ، و يساعد في صياغة خطط الانضباط التي تتّفق مع أهداف المدرسة، و يكون لديه خطة لإدارة سلوك تلاميذه.	ضعف الاهتمام بالمشاركة في صياغة أهداف المدرسة فينما يتعلّق بسلوك التلاميذ و لا يكون لديه إدارة سلوك التلاميذ و يكون التلاميذ غير واعين بسلوك المدرسة و قواعد الانضباط.
يشجع اشتراك التلاميذ في وضع أهداف المدرسة و الفصل التي تتعلق بالانضباط و السلوك و يشجّع التلاميذ للعمل كناصحين و مدربين للآخرين في الانضباط و السلوك.	ضعف أو انعدام المسؤولين عن سلوك أو انضباط التلاميذ.
يراقب سلوك التلاميذ باستمرار في الفناء و يدعم السلوك الملائم للتلاميذ.	يتقاعس عن التدخل في سلوك و انضباط التلاميذ.
يوجه التلاميذ للأعمال الانضباطية و يشارك بشكل منتظم و لأسباب ملائمة في دعم الانضباط داخل المدرسة.	لا يتدخل في الأعمال الانضباطية للتلاميذ و ضعف التوجيه للأعمال الانضباطية.

3.1. دراسة « Academy for Educational Development » 2005[4] بالسينيغال:

الدراسة التي قامت بها أكاديمية تطوير التربية « Academy for Educational Development » في إطار مشروع تحسين أداء معلم التعليم المتوسط في جمهورية السينيغال، والذي عرف بمشروع (PAEM/CLASSE) والذي موله مكتب USAID في إفريقيا ، حيث عمل مجموعة من الخبراء على تطوير برنامج تدريبي موجه لتحسين أداء المعلمين في ميدان دافعية المتعلم، و من خصوصيات البارزة لهذا البرنامج هو المزج بين أطر نظرية مختلفة في مجال الدافعية، و محاولة ضبط معايير الأداء الفعال وفقا لهذه المقاربة الهجين، من خلال تقديم دليل عمل المعلم يغطي مفهوم الدافعية في مجالات تدخله ضمن عمله الصفي، بهدف تزويد المعلم آليات تمكنه من التعامل مع كل الوضعيات، التي تتطلب منه التدخل بشكل معين لكي يضمن تحفيز المتعلم، و دفعه نحو الاندماج في عملية تعلم نشطة. وقد تم انجاز العملية وفقا لرزنامة مضبوطة استهلت بمحاولة بناء دليل لعملية التكوين في شكل برنامج تدريبي أثناء الخدمة حدد أهدافه و محتوياته و أنشطته في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال مجموعة من المعايير التي حددها الخبراء، و كذلك الاستقصاءات الميدانية حول الفعالية عملية التدريس في ضوء المعايير المرتبطة بتنمية الدافعية لدى التلاميذ

- **دليل تكوين أساتذة التعليم المتوسط:**

يعتبر هذا الدليل الوثيقة الأولى من سلسلة من الوثائق الأساسية المطورة من طرف PAEM من أجل تكوين أساتذة التعليم المتوسط. دليل كل من المكونين والمتربصين تم إنجازها استجابة للطلب المتزايد على مقررات التكوين من أجل تحسين أداء أساتذة التعليم المتوسط بجمهورية السنغال.

عمل مشروع PAEM في البداية مع فرع التعليم المتوسط الثانوي العام بوزارة التربية من أجل الحصول على بيانات قاعدية حول كفاءات الأساتذة والمديرين بهدف تطوير من خلال هذه البيانات معايير الكفاءات الخاصة بكل منها، لقد شارك أزيد من 500 شريك ومربي عبر الجهات الثلاثة للسنغال في تطوير هذه المعايير، حيث سمحت النقاشات أيضا ل DEMSG بتحديد ميادين التكوين ذات الأولوية التي ينبغي توفرها لدى الأساتذة ليكون مربيا يضع المتعلم في محور عمليته التعليمية، يعتبر دليل دافعية التلاميذ إذن الأول من نوعه، والذي سمح بتكوين أكثر من 700 أستاذ متوسط بين 2005 و 2006.

و قد ارتكز هذا المشروع في تصميم إستراتيجية التدخل على إسهامات مجموعة من الاتجاهات النظرية المعروفة في ميدان على النفس، خاصة تلك التي اهتمت بعملية التعلم من خلال بناء نماذج لتحليل الممارسة التدريسية للمعلم، و دراسة نشاط المتعلم و مظاهر الاكتساب لديه ، حيث حددت بشكل عملي الشروط الضرورية لحدوث عملية التعلم، ويتعلق الأمر هنا بإسهامات بعض الأطر النظرية في جانب الدافعية للتعلم ، و التي يمكن تصنيفها كما يلي:

- **تأثيرات علم النفس المعرفي على التعليم والتعلم:**

بالنسبة لعلم النفس المعرفي فإن التعلم يعني المبادرة، و استدخال المعارف المصرحة والإجرائية، حيث تبدأ عملية التعلم بوضعية معقدة، واقعية تامة.

مفهوم التعليم:

- خلق وسط من خلال المعارف المسبقة للتلميذ.
- خلق وسط متمحور حول الاستراتيجيات المعرفية والفوق معرفية.
- خلق وسط متمحور حول تنظيم المعارف.
-خلق وسط من المهام الكاملة والمعقدة.

مفهوم التعلم:

- يتم التعلم من خلال البناء التدريجي للمعارف.
- يتم التعلم من خلال تحديد العلاقات بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة.
- التعلم يقتضي تنظيم المعارف.
- يتم التعلم من خلال معارف شاملة.

تحديد دورالمعلم:

- يتدخل المعلم باستمرار.
- المعلم هو بمثابة مدرب.
- المعلم هو وسيط بين المعارف والتلميذ.

مفهوم التقييم:

- التقييم يتم باستمرار.
- يتعلق التقييم بالمعارف وبالاستراتيجيات المعرفية.
- التقييم دائما تكويني، وأحيانا تجميعي.
- تتمحور التغذية الراجعة حول الاستراتيجيات المستعملة.
- تتمحور التغذية الراجعة حول بناء المعرفة.

تحديد دور المتعلم:

- المتعلم ناشط.
- المتعلم بناء.
- للمتعلم دافعية تحددها من جهة نظرته لقيمة المهمة ومن جهة أخرى قدرته على مراقبة نجاحه.

➢ **تأثيرات علم النفس السلوكي على التعليم والتعلم:**

مفهوم التعليم:

- خلق وسط يجمع بين المثير والاستجابة.

- خلق وسط متمحور حول تنمية السلوكات.

- خلق وسط ينظم فيه المحتوى بطريقة بنائية متدرجة.

مفهوم التعلم:

- يتم التعلم بالجمع بين المثير والاستجابة.

- يتم التعلم أساسا بالمحاكاة.

- يتم التعلم بالتدرج التقريبي.

تحديد دور المعلم:

- يتدخل المعلم باستمرار.

- المعلم هو مدرب.

مفهوم التقييم:

- التقييم دائم

- يتعلق التقييم بالسلوكات الناتجة.

- التقييم دائما تكويني، وفي بعض الأحيان تجميعي.

- التغذية الراجعة تخص ناتج الكفاءة.

دور المتعلم:

- المتعلم نشط.

- يستجيب المتعلم لمثيرات المحيط.

- للمتعلم دافعية تضبطها التعزيزات الخارجية.

- **تأثيرات علم النفس الإنساني على التعليم والتعلم:**

مفهوم التعليم:

- خلق وسط ثري ومتنوع.

- خلق وسط متمحور حول النمو الشخصي.

- خلق وسط من خلال احتياجات التلاميذ.

- خلق وسط من المهام الكاملة والهادفة.

- خلق وسط حر.

مفهوم التعلم:

- يتم التعلم بالاكتشاف الشخصي.
- يتم التعلم بالاكتشاف الجماعي.
- يتم التعلم بالاستكشاف.
- يتم التعلم انطلاقا من محتوى شامل.

تحديد دور المعلم:

- تدخلات المعلم محدودة.
- المعلم هو منشط.

مفهوم التقييم:

- لا وجود للتقييم.
- تتعلق التغذية الراجعة أساسا بالنمو الشخصي.

تحديد دور المتعلم:

- المتعلم نشط.
- يختار المتعلم بنفسه نشاطاته.
- للمتعلم دافعية داخلية نابعة من احتياجاته من التنمية الشخصية.
- أعلن دائما أهدافي للتلاميذ قبل بداية الدرس.
- أعزز فورا الإجابة الصحيحة للتلميذ.
- أنتظر دائما الإجابات من التلاميذ.
- أركب سلوكات إيجابية.
- أعرض دائما على التلاميذ وضعيات معقدة، واقعية وهادفة (لها معنى).
- أدعو التلاميذ لاستخدام ما يعرفونه مسبقا.
- أحثهم على المبادرة وبطريقتهم الخاصة في التفكير.
- أقترح وضعيات تعلم تسمح للتلاميذ بالوعي بما يتعلمونه.
- أقترح وضعيات تعلم تسمح للتلاميذ بالشعور بالطريقة التي يتعلمون بها.
- أقترح وضعيات تعلم تسمح للتلاميذ بالشعور بالهدف من نجاحهم.
- أحث التلاميذ على عدم التمركز حول تصوراتهم الخاصة.
- أنظم أعمال جماعية تسمح بالمناقشات بين أزواج من التلاميذ.
- أثمن نجاحات التلاميذ.

- أشعر تلاميذي بأنهم قادرون على التعلم.

- أقترح على التلاميذ وضعيات تسمح لهم بإجراء مقارنات، إقامة علاقات...

- أعطي للتلاميذ نشاطات تسمح لهم باستثمار معارف جديدة ومعارف عملية.

علم النفس السلوكي:

- أعلن دائما أهدافي للتلاميذ قبل بداية الدرس.

- أعزز فورا الإجابة الصحيحة للتلميذ.

- أنتظر دائما الإجابات من التلاميذ.

- أركب سلوكات إيجابية.

علم النفس المعرفي:

- أعرض دائما على التلاميذ وضعيات معقدة، واقعية وهادفة (ذات معنى).

- أدعو التلاميذ لاستخدام ما يعرونه مسبقا.

- أحثهم على التفكير بطريقتهم الخاصة.

المعرفية:

- أقترح وضعيات تعلم تسمح للتلاميذ بالوعي بما يتعلمونه.

- أقترح وضعيات تعلم تسمح للتلاميذ بالشعور بالطريقة التي يتعلمون بها.

- أقترح وضعيات تعلم تسمح للتلاميذ بالشعور بالهدف من نجاحهم.

المعرفية الاجتماعية:

- أحث التلاميذ على عدم التمركز حول تصوراتهم الخاصة.

- أنظم أعمال جماعية تسمح بالنقاش بين التلاميذ.

- أثن على نجاحات التلاميذ.

- أشعر تلاميذي بأنهم قادرون على التعلم.

البنائية الاجتماعية:

- أقترح على التلاميذ وضعيات تسمح لهم بإقامة روابط بين مختلف الموارد و بناء علاقات بينها في شكل شبكة ضمن سياق محدد.

- أقدم نشاطات حيث ينبغي على التلاميذ استغلال واكتساب المعارف العملية الجديدة

المراحل:

1- وضعية الانطلاق:

موضوع أو محور سيتم تناوله بناءا على اقتراح من المعلم أو التلميذ أو مناسبة خاصة.

يجر الأستاذ الفوج إلى تحديد الموضوع بدقة من خلال مجموعة بسيطة من الأسئلة والإجابات باستعمال وضعيات مثيرات شفوية أو غير شفوية.

بناءا على هذه السلسلة من الأسئلة والإجابات يقيم الأستاذ معارف الفوج حول الموضوع المعني.

2- الوضعية المشكلة:

- يبحث كل من الأستاذ والفوج عن وسائل التعمق في الموضوع من خلال المعارف المتوفرة وتلك المجهولة.
- البحث عن الوسائل الواقعية.
- البحث عن الوسائل المستحدثة Farfelus.
- تحليل وسيلة من أجل استخراج وسائل واقعية.
- اختيار وسيلة أو أكثر من طرف الفوج.

3- وضعية الحل:

- يطلب الأستاذ من الفوج صياغة حلول ممكنة لإنجاز الوسائل المعتمدة.
- ضبط الحلول الواقعية.
- ضبط الحلول
- اختيار وتحليل الوضعية من أجل استخراج حلول واقعية.
- اختيار حل أو أكثر من طرف الفوج.

4- وضعية التقييم:

تحليل واختيار حل أو أكثر من طرف الفوج من خلال:

- ضبط معايير الاختيار.
- ضبط شبكة للاختيار.

5- وضعية الإنجاز:

يطرح الأستاذ الأسئلة: (أين- متى- كيف- المدة الزمنية) مما يسمح بـــ:

- تحديد وقت للانجاز.
- تحديد مراحل الانجاز.
- تحديد مدة الانجاز.

➢ **معايير ومؤشرات فعالية أساتذة المتوسطات:**

الميدان 1: التلميذ كمحور للعملية التعليمية:

الأستاذ الفعال هو الذي يجعل التلميذ في محور عمله التربوي.

المعيار 1: الأستاذ يتكيف مع خصائص تلاميذه.

المؤشرات: إن أستاذ المتوسطة:

- يهتم بسلوك التلميذ .
- يهتم بعلاقات التلميذ مع زملاءه ومع المحيط التربوي (أساتذة، موظفين، أولياء).
- يهتم بالمشروع الشخصي للتلميذ.
- يكيف مناهجه البيداغوجية مع أنواع التعلم المختلفة.
- يكيف مناهجه البيداغوجية مع الاختلافات الثقافية، اللغوية، العائلية للتلاميذ.
- يحدد نقاط القوة والضعف للتلميذ ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية.
- يكيف تعليمه مع مردود التلميذ.
- يحدد الاحتياجات الخاصة للتلميذ بالتنسيق مع مصالح المؤسسة لمواجهتها.

المعيار2: الأستاذ يساعد التلميذ ليكون فاعلا في عملية بناء المعرفة.

المؤشرات: إن أستاذ التعليم المتوسط:

- يحث التلميذ ليعبر عن فضوليته.
- ينمي لدى التلميذ الرغبة في التعلم.
- يساعد التلميذ على ربط التعلم بتجاربه الخاصة وبخصوصياته المعرفية والثقافية.
- يخلق لدى التلميذ فرصا لتغيير أطره المعرفية بهدف فهم واستيعاب أفضل للمفاهيم.
- يساعد التلميذ على بناء واستعمال استراتيجيات تسمح له بالحصول على المعلومة وتقديرها
- يحث التلميذ على فهم استراتيجيات تعلمه والتفكير في تغييرها حسب الحاجة.
- يبلغ للتلميذ نتائجه ومدى تقدمه مقارنة مع نفسه.
- يشجع التلميذ على استعمال التكنولوجيات الحديثة في تكوينه في إطار احترام القوانين والأعراف.

المعيار3: الأستاذ يساعد في تكوين مواطن فاعل في عمليات التنمية.

المؤشرات: يقوم الأستاذ بما يلي:

- مساعدة التلميذ على التعرف على تراثه الثقافي وتقبل هويته الخاصة وتقدير ذاته.
- حصول التلميذ على الإحساس بالمسؤولية ومعرفة حقوقه.
- حث التلميذ على الانخراط في نشاطات تنموية على مستوى المدرسة والمحيط.
- مساعدة التلميذ على الاندماج بنجاح في محيطه.

الميدان 2: المعارف الأساسية:

- يجب أن يتحكم الأستاذ في مجموعة من المعارف الأساسية.

المعيار 2-1: يعرف الأستاذ البرنامج ويتحكم في محتويات التعليم.

المؤشرات: على الأستاذ أن:

- يعرف المادة التعليمية.
- يعرف طرق التدريس الخاصة بمادته.
- يعرف تطبيقات مادته في الحياة اليومية.
- يربط بين أهداف البرنامج والإمكانات التكنولوجية المتوفرة.
- يعرف العلاقة بين مادته والمواد الأخرى المدرسة للتلميذ.
- يعرف مناهج البحث التوثيقي.

المعيار 2-2: يعرف الأستاذ المبادئ والنظريات التربوية

المؤشرات: على أستاذ التعليم المتوسط أن:

- يعرف نظريات التعلم وطرق التدريس.
- يعرف دور النظريات النفسية في التعليم والتعلم.
- يعرف البعد السوسيولوجي في نظريات التعليم والتعلم.
- يعرف مبادئ استعمال وتطبيق التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في التدريس.

المعيار2-3: يعرف الأستاذ الإطار المؤسساتي للمدرسة

المؤشرات: على الأستاذ أن:

- يعرف تنظيم النظام التربوي وعمله.
- يعرف التشريع المدرسي.
- يعرف المهام الموكلة إليه.

الميدان 3: التطبيقات المهنية

- يتحدد أستاذ التعليم المتوسط من خلال التطبيقات والاتجاهات المهنية المناسبة.

المعيار 3-1: يخلق الأستاذ الشروط الملائمة للتعلم

المؤشرات: ينبغي على الأستاذ أن:

- يكتب ويتكلم الفرنسية بطريقة صحيحة.

- يدمج جملة من الاستراتيجيات، النشاطات، الوسائل التعليمية، التكنولوجيا والمصادر البيداغوجية في عملية التعليم والتعلم.
- يصمم الوسائل التعليمية التي يحتاجها.
- ينظم الوقت والمكان لضمان نوعية العملية التعليمية التعلمية.
- يستعمل قدراته في تسيير الفصل لخدمة التعليم والتعلم.
- يستعمل استراتيجيات تقييم مناسبة للحصول على معلومات حول مردود التلميذ.
- يخصص سجل لتقييم مردود كل تلميذ والفوج ككل.
- يحدد ويعدل وضعيات التعلم حسب استجابات التلاميذ.
- يخلق استراتيجيات تسيير للقسم تأخذ بعين الاعتبار الفروق بين التلاميذ.
- يخلق استراتيجيات تسيير للقسم تسمح بالمبادرة وروح المسؤولية لدى التلاميذ.
- ينظم التلاميذ لتحقيق تفاعل يسمح بعمل جماعي أو فردي.
- يدمج في تدريسه المعارف حول تنمية الشخصية و نظريات التعلم.
- يبلغ بانتظام الأولياء حول مردود أبنائهم.

المعيار 3-2: يطور الأستاذ اتجاها تفكيريا ومجددا

المؤشرات: على الأستاذ أن:

- يفكر في ممارسة مهنته لتحديد مدى استجابة تدريسه لاحتياجات كل تلميذ والفوج.
- يقيم نفسه ويشارك نتائج ذلك مع تلاميذه وزملائه بهدف التعديل.
- يخصص سجلا لنشاطاته التعليمية اليومية.
- يقيم البرامج ويقترح التعديلات المناسبة.

الميدان 4: التنمية المهنية:

المعيار 4-1: ينخرط الأستاذ في الإجراءات المؤسساتية للتكوين المستمر.

المؤشرات: أستاذ التعليم المتوسط:

- يشارك في تنشيط الخلايا البيداغوجية.
- يشارك في نشاطات التكوين المبرمة من طرف هيئة التكوين المستمر.
- يشارك في ملتقيات تعزيز القدرات بمعاهد التكوين.
- يستفيد من الفرص التي تمنحها المعاهد العليا للتكوين من أجل مواصلة دراسته.
- يستعمل التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال لتحسين كفاءاته المهنية.

المعيار 4-2: يحسن الأستاذ كفاءاته المهنية بمبادرته الشخصية خارج النظام الرسمي للتكوين المستمر.

المؤشرات: الأستاذ:

- يحدد أولوياته من أجل تنميته المهنية.
- يستعين بخبراء من أجل تحسين كفاءاته المهنية.
- يبادر بالتوثيق من أجل تحسين كفاءاته المهنية.
- يشارك في نشاطات ذات طابع علمي وثقافي ذات علاقة بمهنته.

الميدان 5: القيادة:

المعيار 5-1: من خلال عمله، يساهم الأستاذ مشاركة التلاميذ، الزملاء والإداريين ي السير الحسن للمؤسسة.

المؤشرات:

- يخلق الأستاذ جوا من الثقة بينه وبين التلاميذ،الزملاء والإداريين.
- يساهم بفاعلية مع تلاميذه في معالجة المشاكل التي قد تواجه مؤسسته.
- يساهم بفاعلية في الحياة الثقافية للمدرسة ويوظف لذلك كل كفاءاته.

المعيار 5-2:

المؤشرات:

- يخلق الأستاذ جوا من الثقة بينه وبين الأولياء والمجتمع.
- يحث الأولياء والمجتمع على الانخراط في الحياة المدرسية.

الميدان 6: أخلاقيات المهنة

يحترم الأستاذ الفعال النصوص التشريعية والتنظيمية والمبادئ الأخلاقية لمهنة التدريس.

المعيار 6-1: يمارس الأستاذ مهامه في إطار احترام النصوص التنظيمية

المؤشرات:

- يحترم الأستاذ البرنامج
- يحترم الأستاذ التشريع المدرسي.
- يحترم الأستاذ ويجعل التلاميذ يحترمون النظام الداخلي للمدرسة.
- يحترم الأستاذ سرية المداولات.

المعيار 6-2: يحترم الأستاذ المبادئ الأخلاقية في ممارسته لمهنة التدريس.

المؤشرات:

- يحترم تلاميذه وكافة أعضاء الأسرة التربوية.
- يساعد التلاميذ على تنمية الحس بالاحترام المتبادل.
- لا يستعمل سلطته على التلاميذ للقيام بأعمال أو اتجاهات غير لائقة.

2. الدراسات العربية

1.2. دراسة الباحث يوسف القاضي سنة 1980 و التي هدفت إلى تبيان تأثير خصائص المعلم على فعاليته وكذا قياس كفايته الإنتاجية أو مردوديته التعليمية.[5]

حيث قام الباحث باختيار عينتين من مدرسي الصف الثاني الإعدادي وهما:

مجموعة المدرسين الجامعين (30)

مجموعة المدرسين خريجي المعاهد المتوسطة (30)

كما أخذ الباحث عينة من تلاميذ و تلميذات الصف الثاني الإعدادي ممن يقوم المدرسون السابقون بالتدريس لهم، وقد بلغت عينة التلاميذ حوالي 2250 تلميذا.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات تمثلت فيما يلي:

1- اختبار الذكاء المصور للقدرات العامة
2- اختبارات تحصيل موضوعية لكن دون أي إشارة إلى الخصائص و الشروط السيكومترية من صدق وثبات وموضوعية.
3- مقياس الاتجاهات التربوية للمدرسين
4- اختبار الصفات الانفعالية.
5- اختبار الشخصية
6- بطاقة تقويم المدرس و تتكون من مجموعتين من المواصفات؛ أولا: المهنية؛ ثانيا الشخصية.
7- قائمة إيزنك للشخصية « EPI » التي تقيس بعدي الانبساط والعصابية.

و من خلال نتائج الدراسة لاحظ الباحث أن عينة الدراسة من المدرسين خريجي الجامعة و خريجي المعاهد المتوسطة يمكن تقسيمها إلى مستويين من خلال مؤشر المردودية أو الكفاية الإنتاجية للمدرس:

المجموعتان(أ،ج) و هما مجموعتا المدرسين الأكفاء من خريجي الجامعات وخريجي المعاهد المتوسطة.

المجموعتان (ب،د) وهما مجموعتا المدرسين الأقل كفاءة من خريجي الجامعات وخريجي المعاهد المتوسطة.

وقد أوضحت الدراسة الفروق بين المجموعتين (أ،ج) (ب،د)، أن المجموعة الأولى (الأكفاء) أكثر انبساطا و أقل عصابية وأكثر نشاط و أقل ميل للاندفاع و أكثر ميلا للسيطرة والقيادة و أكثر ميلا للثبات الانفعالي و أعلى في الميل الاجتماعي وأكثر معلومات تربوية و أفضل تصرف في المواقف التربوية و أكثر رزانة و أقل تسرعا و أكثر حزما و أقل ترددا و أكثر هدوءا وأبعد قلقا و أكثر صراحة ، وأكثر تسامحا و أقل تعصبا و أكثر مثابرة و أقل تذبذبا و أكثر انشراحا و أقل انقباضا و أعلى في تقديراتهم في بطاقة تقويم المدرس من المجموعة الثانية.أما بالنسبة للمجهود العضلي فلم تكن هناك فروق جوهرية بين المجموعتين.

تقييم:

يبدو من الوهلة الأولى أن الدراسة قد هدفت إلى تقييم الفعلية التربوية للمعلم من خلال محكات أو معايير متعددة، و يتجلى ذلك من خلال ترسانة الأدوات التي استعملها الباحث لقياس جوانب عدة تفي بتغطية كل المعايير المعتمدة في تقدير الفعالية التربوية للمعلم، سواء، في العوامل المنبئة كالخصائص الانفعالية والاستعدادات العقلية والمهنية، أو في جانب العمليات أو الممارسة الصفية و غير الصفية والمتمثل في بطاقة تقويم المدرس أو معيار المنتوج المتمثل في نتائج الاختبارات التحصيلية، إلا أن الباحث لم يفر لنا في أي من الوسائل المستعملة في دراسته أي مؤشرا من مؤشرات الخصائص القياسية لأدواته.

بالإضافة إلى أن نتائج جاءت في شكل سردي خلي من أي تحليل إحصائي للنتائج يصف طبيعة الفروق بين مستويات العينة، مما يجعل هذه النتائج تفتقر إلى الطابع العلمي الإمبريقي الذي يضفي عليها قيمة علمية أو عملية. كما سجلنا غياب كلي لأي منهج إحصائي يمكن أن يكون الباحث قد اعتمده أو ارتكز عليه في تقدير تأثير خصائص المعلم على فعاليته و كذا قياس كفايته الإنتاجية أو مردوديته التعليمية.كما أن الباحث لم يعطنا أي مؤشر لدرجة تأثير أي من المعايير في فعالية المعلم أو درجة التفاعل التي قد تحدث بين المتغيرات في تأثيرها على مستوى فعالية المعلم، كما غاب عن النتائج أي ربط بين المتغير العوامل المنبئة و متغير المردود أو الكفاية الإنتاجية للمدرس التي تتجلى من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية لعينة التلاميذ، علما أن الهدف الأساسي الذي انطلقت منه الدراسة ارتكز على تأثير خصائص المعلم على فعاليته و كذا قياس كفايته الإنتاجية أو مردوديته التعليمية.

كما أن الدراسة خلت من أي معطيات عن المجتمع المستهدف بالدراسة، وغياب أي مبررات لعملية التعيين بالشكل الذي اختار به الباحث أفراد العينة، سواء من حيث الحجم، أو من حيث توزيع الخصائص.

2.2.دراسة توفيق مرعي (2003)[6]:

تبنت الدراسة نظاما للموقف التعليمي الصفي و حددت عناصره، ثم حددت الكفايات المرتبطة بكل عنصر من هذه العناصر، ولهذا تمخضت الدراسة عن قائمة كفايات أدائية أساسية من اللازم توافرها لدى كل معلم من معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن.

لم تحدد الكفاءات الأدائية الأساسية اللازم توافرها فحسب، بل وحددت البرامج التعليمية المناسبة لمساعدة المعلمين على امتلاك هذه الكفايات، ومن هذه البرامج المجمعات التعليمية و الرزم التعليمية.

لقد تمت الاستفادة من خبرات الممارسين التربويين في تطوير قائمة الكفايات و وضعها في صيغتها النهائية، كما أنه تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (476) معلما حسب المتغيرات الثلاثة: السلطة المشرفة(حكومة، وكالة غوث الدولية)، ونوع الإعداد (قبل الخدمة، أثناءها) والجنس (معلمين ومعلمات) ووجهت لهم ثلاثة أسئلة لهذه العينة حول قائمة الكفايات والأسئلة هي:

و قد هدفت الاستبانة إلى قياس المدى والدرجة و ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية

1- ما مدى ضرورة الكفاية؟

- لها ضرورة كبيرة.
- لها ضرورة متوسطة.
- لا ضرورة لها.

2- ما درجة ممارسة الكفاية؟

- يمارسها بدرجة كبيرة
- يمارسها بدرجة متوسطة
- لا يمارسها

3- ما مدى الحاجة للتدرب عليها؟

- حاجته للتدرب على الكفاية كبيرة
- حاجته للتدرب على الكفاية متوسطة
- ليس بحاجة للتدرب على الكفاية.

أما بالنسبة للتحليل الإحصائي فقد اعتمد الباحث في تحليل نتائجه على حساب معامل الارتباط المتعدد لتقدير درجة الارتباط المختلفة بين كل اختيار والمجالات و الكفايات، ثم عمد إلى تقدير معامل الانحدار المتعدد المتدرج « Steep Wise Multiple Regression » لتقدير درجة الأهمية أو درجة الممارسة أو تقدير مدى الحاجة إلى التدريب بالنسبة لكل مجال أو كفاية.

كما قام الباحث بتحليل التباين « Variance Analysis » بالنسبة للفئات الثماني بحسب تقسيمات المتغير الأساسية للدراسة و ذلك في كل اختبار.

أما بالنسبة للأداة، فلقد اشتملت على ستة مجالات هي:

4- التخطيط للتعليم.
5- مراعاة بينية المادة الدراسية.
6- اختيار الأنشطة وتنظيمها.
7- اجراء التقويم
8- تحقيق الذات، ذات المعلم.
9- تحقيق أهداف التربية لدى المتعلمين.

و تكونت الأداة في مجملها من 85 كفاية موزعة حسب هذه المجالات التي تمثل عناصر الموقف التعليمي الصفي.

جدول رقم 17: قائمة الكفايات التي تضمنتها أداة الدراسة لتوفيق مرعي 2004.

قائمة الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية	عدد الكفايات
1- مجال التخطيط للتعليم	
1- تحديد الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة	05 كفايات
2- اعداد الخطط لتنظيم تعلم التلاميذ	03 كفايات
2- مجال مراعاة بينية المادة الدراسية.	
1- ادراك بنية المادة المنطقية	06 كفايات
2- مراعاة مبادئ التعلم الموجه ذاتيا	06 كفايات
3- مجال اختيار الأنشطة التعليمية.	
1- الأنشطة التعليمية	11 كفاية
2- أنشطة العلاقات الانسانية	03 كفايات
3- أنشطة إدارة الصف	02 كفايات
4- أنشطة الثواب والعقاب	03 كفايات
5- أنشطة تواصل المعلم مع الآخرين	05 كفايات
4- إجراء التقويم.	
1- تقويم تعلم التلاميذ	11 كفاية
2- طرح الأسئلة	05 كفايات
5- تحقيق الذات (ذات المعلم)	
1- المعرفة المهنية	05 كفايات
2- الاتجاهات المهنية	03 كفايات
3- المهارات المهنية	06 كفايات
6- تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين	
1- معرفة المعلمين و ادراكهم	03 كفايات
2- الجانب الانفعالي لدى المتعلمين	06 كفايات
3- مهارات المتعلمين	02 كفاية
المجموع	**85 كفاية**

و قد هدفت الدراسة إلى الإسهام في انجاز ما يلي:

- و ضع قائمة كفايات تعليمية أدائية أساسية يشترط توافرها لدى المعلم في المملكة الأردنية
- الإسهام في تطوير الإشراف التربوي من خلال تشخيص الحاجات التدريبية لمعلمي المدرسة الابتدائية.
- الإسهام في تطوير تكوين المعلمين و تدريبهم قبل الخدمة و في أثنائها من خلال إعادة النظر في مناهجها و أساليبها في ضوء الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية، وتربية المعلمين القائمة على الكفايات.

- الاستفادة من أسلوب النظم و تحليلها لتطوير الجوانب المختلفة لعملية التكوين والتدريب.
- إعداد مجمعات تعليمية تدور حول كفايات تعليمية أساسية أدائية تناولها البحث
- الكشف عن أهم جوانب الضعف الموجودة في تكوين المعلمين في الأردن على شكل قضايا تتطلب البحث والدراسة.
- التعريف بأهم الاتجاهات العامة الموجودة في عالمنا المعاصر لتربية المعلمين و وضعها في أطر نظرية عامة للاستفادة منها في تطوير تكوين المعلمين في الأردن.

النتائج:

و قد حددت درجة الأهمية لكل مجال من المجالات الستة في كل اختبار، و حددت درجة أهمية كل كفاية في كل مجال في كل اختبار ، وبذلك توفرت الفرصة لمعرفة الكفايات التي يعتقد بأن المعلمين بحاجة لمزيد من التدريب عليها أو تلك لا يمارسونها.

لقد أظهرت درجات الأهمية أن مجال الثالث وهو: اختيار الأنشطة و تنظيمها احتل المرتبة الأولى الاختيارات الثلاثة، ويليه المجال الخامس وهو: تحقيق الذات (ذات المعلم). أن هذا يعني أن المعلمين يعتقدون أن مجال اختيار الأنشطة وتنظيمها ضروري جدا لهم، ويمارسونه بدرجة كبيرة جدا وهم بحاجة ماسة لمزيد من التدرب عليه. وهكذا بالنسبة للمجال الخامس.

ولقد أظهرت الدراسة أيضا أن مجال الأول هو مجال التخطيط للتعليم احتل المرتبة السادسة أي المرتبة الأخيرة في الاختبار الثلاثة ويليه المجال السادس و هو مجال تحقيق التربية لدى المتعلمين. بمعنى أن المعلمين لا يرون ضرورة لهذين المجال و هم ليسو بحاجة للمزيد التدرب عليها.

و بنفس الطريقة حددت درجة كل كفاية في كل مجال بالنسبة لرأي المعلمين

و بالنسبة للعلاقة الموجودة بين الكفايات من حيث ضرورتها وممارستها والحاجة للمزيد من التدرب عليها فلقد أظهرت التحليل باستخدام لانحراف المتدرج المتعدد، أن هناك اتجاهات ستة أهمها:

الاتجاه الذي يعتقد فيه المعلمون أن بعض الكفايات ضرورية جدا لهم، و يمارسونها بدرجة كبيرةن وهم بحاجة ماسة لمزيد من التدرب عليها، تثم الاتجاه الذي يعتقد فيه المعلمون أن بعض الكفايات غير ضرورية لهم، ولا يمارسونها و ليسوا بحاجة لمزيد من التدرب علها.

أما بالنسبة للدلالات الإحصائية للفروق الموجودة بين الفئات الثمانية موضوع الدراسة المشتقة من من متغيرات الدراسة الثلاثة فقد تم إجراء اختبار « F test » على الفئات كلها للاختبارات الثلاثة، ولقد تبين أن هناك فروقا بين الفئات ذات دلالات إحصائية.

استخدم إختبار « T test » ليحدد الفروق بين كل فئتين، أما الكفايات المسؤولة عن دلالة الفروق بين الفئات فقد رأى الباحث أنها قضية أثارتها الدراسة وتحتاج إلى بحث آخر.

ولقد تبين نتيجة تحليل الاختبار« T test » النتائج التالية:

- التأهيل أفضل من الإعداد بشكل عام، في مجال تحديد مدى ضرورة الكفايات و درجة ممارستها، و عدم حاجة المعلمين لمزيد من التدرب عليها، وهذا قد يعود إلى الخبرة السابقة التي يمتلكها المعلمون الطلاب في تدريبهم ولا سيما أن المناهج واحدة في الإعداد والتأهيل في معاهد الحكومة.

- المعلمات يفقن المعلمين بشكل عام ، في مجال تحديد مدى ضرورة الكفايات، ودرجة ممارستها، وعدم حاجة المعلمين لمزيد من التدرب عليها.و هذا قد يعود، إلى أن معاهد المعلمات تجتذب نوعية من الطالبات أفضل من نوعية الطلاب في معاهد المعلمين، حيث أن الفرصة للالتحاق بالجامعات و المعاهد الأخرى غير معاهد المعلمين كبيرة أمام الطلاب بعكس الفرص القليلة المتوافرة أمام الطالبات، وليس أمامهن إلا الالتحاق بهذه المعاهد.

- فئات وكالة الغوث أفضل من الفئات الحكومية، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات كل منهما، و ذلك في مجال ضرورة الكفايات.

ومن أهم التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة تلك التي تتعلق بقائمة الكفايات الأدائية الأساسية؛

- من الصعب أن يكون هناك برنامج واحد لإعداد المعلمين و تأهيلهم قائم على قائمة الكفايات التي اقترحتها الدراسة دفعة واحدة، ولذا،يرى أن تؤخذ كل فئة من هذه الكفايات على حدة، و يحضر لها برنامج واحد متكامل، وبهذا تكون لدينا مجموعة من البرامج تغطي قائمة الكفايات كلها.

- لابد من أن تحدد كل كفاية بالعدد المناسب لها من الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاة أو ما يسمى بالأهداف المعيارية التي هي محكات تحقيق الكفايات، وبذلك فإن فئة الكفايات ستتحول إلى قائمة من الأهداف التعليمية السلوكية، ويجب أن تكون الأهداف واضحة و محددة وتعليمية وسلوكية تحدد الأداء الذي سيتقنه المعلم الطالب بعد الانتهاء من تعلم المادة و يجب أن يتضمن الهدف معيار الأداء المقبول كحد أدنى من جانب المعلم الطالب، والشروط التي على المعلم الطالب أن يقوم بالأداء في ظلها.

أما تعريف الهدف المتبنى هو نفس التعريف الذي استخدمه كل من:

« Robert Mager »(1962) « Ralph Tyler »(1950) « Franklin Bobbit » (1918)

« Fred Keler »(1962) وغيرهم، و تعريف الهدف هو: « عبارة تشير إلى التغير في المهارات و المعارف لدى المتعلم أو القدرة لديه » و يقترح الأخذ بتصنيف (1956) « Benjamin Bloom »

للأهداف و هو تصنيفها إلى مجالات ثلاثة؛ المجال الإدراكي، والمجال الانفعالي، والمجال الأدائي، و يؤخذ بهذا التصنيف نظرا لشيوعه بالرغم من وجود تصنيفات عدة غيره.

- ليس من الضروري أن يشتمل البرنامج العام، أو مجموعة المجمعات على كل قائمة الكفايات، بل قد يرى المعنيون بالأمر أن يكونوا انتقائيين، فيختاروا فئة أو مجالا أو عددا من المجالات، بل و قد يرون أن يختاروا كفايات متناثرة من هنا وهناك. إن الغرض التربوي هو الذي يحدد الاختيار آنف الذكر.

تقييم: تعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات العربية التي عرفها الأدب التربوي في تقييم مستويات أداء المعلم في ضوء الكفاءات التعليمية، حيث اعتمد الباحث على المنحى التحليل المنظومي في تحليل الموقف التعليمي، لتحديد مجالات

مهام المدرس الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى الاعتماد على فهرس جامعة فلوريدا في صياغة وانتقاء كفاءات المدرس، مما يبين أهمية العملية لهذه الدراسة التي هدفت بالأساس إلى بناء أداة تقويمية على قدر عالي من الموضوعية وذات خلفية علمية مهمة.

بالإضافة إلى المنهجية التي اعتمدها الباحث في بتقييم كفاءات المدرس من خلال تقدير أهمية الكفاءات، درجة ممارستها و درجة الحاجة إلى التدرب عليها من طرف المعلمين أنفسهم، وهذا يعتبر أمرا مهما من منطلق أن الحاجة التدريبية تعتبر ذاتية و ذات بعد شخصي يمثل المرتكز الأساسي لتقديرها، هذا عن أهم المزايا التي تميزت بها هذه الدراسة،

أما من ناحية النقائص فقد سجلنا مجموعة من الهفوات التي لم يتداركها الباحث، و ترتبط أساسا ببعض الخيارات الإحصائية، حيث قدرنا أنه لم يوفق في هذا الجانب مما قد ينعكس سلبا على القيمة العلمية والتطبيقية لنتائج هذه الدراسة.

فبالنظر إلى طبيعة البيانات وطبيعة السلم الذي اعتمده الباحث، فهو سلم رتبي يعتمد على تقديرات كيفية، إلا أن الباحث في تحليل النتائج اعتمد على تقنيات بارا مترية ترتكز على معلمات كمية بحتة، كمعامل الانحدار المتعدد المتدرج « Steep Wise Multiple Regression » الذي يقتضي في أهم شروط تطبيقه أن تكون البيانات كمية من مستوى المجال، مما يبين لنا أن القرارات والتنبؤات التي قام بها الباحث يشوبها كثير من الشك.

وحينما قام الباحث بدراسة الفروق بالنسبة للفئات الثماني بحسب تقسيمات المتغير الأساسية للدراسة و ذلك في كل اختبار، فإنه اعتمد على تحليل التباين « Variance Analysis » منتهكا بذلك أهم المسلمات المرتبطة بطبيعة البيانات و مستوى القياس.

و « F test » اختبار شامل «test omnibus» يكشف عن الفروق من خلال التباين الكلي «Over all»، وفي حالة رفض الفرض الصفري H_0 يجب القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد ويطلق على هذه الاختبارات التتبعية «Post Hoc » أو « Posteriori »

وبالرغم من توفر العديد من هذه الاختبارات التتبعية البعدية وتنوعها، إلا أن الباحث اعتمد على « T test » ليحدد الفروق بين كل فئتين. ويعتبر هذا الاختيار غير صائب من الباحث للأسباب التالية:

فالجهد المبذول في عقد المقارنات بين مختلف المتوسطات حين نستخدم « T test » مضنيا، فبالرغم من أنه يبدو ممكنا من الناحية الإجرائية إلا أنه غير مناسب من الناحية الإحصائية، فعقد المقارنات يزداد بزيادة عدد المجموعات أي بزيادة عدد المتوسطات موضع المقارنة، والمشكلة لا تقتصر فقط على مقدار الجهد الذي يبذله الباحث في عقد هذه المقارنات المتعددة، وإنما تتعلق بما يسمى الثبات الإحصائي « Stabilité Statistique» ومخاطر الوقوع في الخطأ من النوع الأول «Erreur de type1» ، ولعلنا نتذكر عندما يتحدد مستوى الدلالة (α=0.05) فإننا نكون عرضة لرفض H_0 وهو صحيح بنسبة 5 بالمائة من المرات حينما نستخدم «T test» ، و إذا كررنا ذلك بحسب مستويات المتغير المستقل (8 فئات) فإن احتمال رفض H_0 و صحيح سيتضاعف حتما.

بالإضافة إلى أن تعدد المجموعات يضعف المقارنة، فعند كل استخدام ل«T test» نعتمد على زوج واحد فقط من المتوسطات، لأننا نستخدم المتوسطين الخاصين بالمجموعتين محور الاهتمام، وبالتالي نهمل مؤقتا بقية المعطيات الخاصة بالمجموعات الأخرى، التي من الواجب أخذها بعين الاعتبار، فهي بطبيعتها تمثل جزء لا يمكن فصله عن المعطيات الكلية، وإدراجها يجعل المقارنة أقوى، وهذا يمثل حالة الإختبارت المتوفرة الأخرى للمقارنات البعدية، التي تعتمد على المتوسط التوافقي والمدى المعياري ك «Tukey test» أو «Scheffé test » على سبيل الذكر لا الحصر.

3. الدراسات الجزائرية:

1.3. دراسة آسيا بن عيسى (1990)[7] :

لقد قامت الباحثة بدراسة في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الماجستير بعنوان " نحو ملمح عام لشخصية المعلم: دراسة تحليلية و تقويمية لصفات معلم الطور الثالث من التعليم الأساسي". وقد حاولت الباحثة الإجابة على تساؤلين رئيسيين هما: لماذا تقويم المعلم ؟ و ما هي الجوانب الأساسية في شخصيته التي تؤثر على أدائه لمهامه التعليمية.

وقد اعتمدت الباحثة نظرية المعاني كإطار مرجعي نظري لها مرتكزة على نموذج Osgood من خلال الاعتماد على مقياسه المسمى " مقياس التمايز اللغوي (تمايز المعاني)"، حيث مثل الإطار الذي اعتمدته الباحثة في بناء النموذج المقترح لقياس أداء المعلم من جهة، ووضع برنامج تدريب على أساسه من جهة أخرى. ولصياغة النموذج الميثالي للمعلم، فقد قامت الباحثة بتقديم مجموعة من الخصائص ونقيضها في مقياس متدرج من "1" إلى "7" إلى عينة ممثلة من المعلمين و المفتشين والتلاميذ ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر العاصمة، ثم طلبت منهم ذكر الصفات الميثالية التي يرون أنها ضرورية لمعلم الطور ، ثم قامت بجمع المواصفات وضبط التكرارات و دراسة الفروق بين اتجاهات كل من التلاميذ و المعلمين والمفتشين نحو الجوانب المختلفة المكونة لشخصية المعلم في الطور الثالث.

و قد تبين من خلال النتائج أن معظم الإجابات كانت تؤكد الاتجاه السالب للمجتمع الجزائري نحو المعلم ومدى تأثير هذه الصورة على أداء هذا الأخير، و كانت هذه الإجابات خاصة بالمعلمين الذين يلتحقوا بمهنة التعليم بدافع نحوها أو رغبة في ممارستها. كما بينت الدراسة أن هناك هوة واسعة بين ما يجب أن يكون عليه المعلم (الملمح المثالي) و ما هو عليه في الواقع.

إن هذه الدراسة يمكن إدراجها ضمن منحنى الدراسات الكلاسيكية التي تهتم بجانب مواصفات المعلم الجيد أو الفعال كمعيار منبئ بفعالية المعلم، و التي تعتمد على تصورات بعض أطراف الفعل التربوي في تقديرهم لصفات المعلم الجيد أو تقديرهم لأدواره الصفية وغير الصفية باعتبار أحد أعضاء المجتمع المدرسي.

كما أن هذه الدراسة في إجراءاتها المنهجية والتطبيقية أو التحليلية اعتمد على تقدير اتجاهات التلاميذ و المعلمين والمفتشين لخصائص المعلم الجزائري والفروق بين هؤلاء دون أن تهتم بالتركيز على ايجاد نموذج للمواصفات الشخصية اهذا المعلم و تحديد اهميتها بالاعتماد على التحليل العاملي التدريجي لتقدير أهمية كل خاصية كعامل منبئ حقيقي عن فعالية المعلم في المدرسة الجزائرية حسب النمط المعيار والسياق الثقافي للمجتمع الجزائري.

2.3. دراسة بن عيسى السعيد (1999)[8]:

لقد قامت الباحث بدراسة في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة الماجستير بعنوان " الفعالية التربوية لأساتذة التعليم الأساسي من خلال انجازهم للكفايات الصفية باستعمال الملاحظة المنظمة" ، وقد انطلق الباحث من محصلة مفادها أن تقويم عملية التكوين برمتها لم يعد يرتكز على التقارير العامة عن اشتغال آلة التكوين و التعليم الضخمة، وإنما أصبح التركيز منصبا أكثر عن كيفية قياس فعالية الفعل التربوي قياسا دقيقا يعتمد من خلاله على تقييم العمل التربوي بمقارنة النتائج المنجزة بالأهداف المسطرة وتحمل المربين مسئولية أدائهم أمام المجتمع إذا كانت النتائج غير مرضية. وعليه يمكن الجزم بأن الأستاذ يتعرض خلال نشاطه في الصف إلى العديد من المواقف البيداغوجية التي تتطلب منه أدوارا عديدة يستعمل فيها كفايات ذات أبعاد وظيفية وشخصية وعلائقية تؤثر مباشرة على أداء تلاميذه و مردودهم المدرسي، وانطلاقا من عظم المسئولية الملقاة على عاتق المعلم و مدى تأثيره على العملية التعليمية، يتحتم على المهتمين بها التعرف على طرقه في العلم الصفي مع تلاميذه و مدى تأثيره فيهم. وهذا ما دفع بالباحث إلى استخدام الملاحظة المنظمة داخل الصفوف بشكل يساعده أكثر على التقرب من المعلم أثناء مباشرته لمهامه التدريسية بغية معرفة قدراته و والوقوف على نوعية أدائه من خلال انجازه للكفايات الصفية.

و قد تمحور إشكالية الباحثة حول تساؤلين رئيسيين هو : " هل انجاز الكفايات الصفية لأستاذ التعليم الأساسي للطور الثالث له علاقة بالقدرات الوظيفة، العلائقية والشخصية"؟ و " هل هذا الانجاز يختلف من استاذ لآخر تبعا لاختصاصه وميله العلمي وكذا خبرته المهنية طيلة سنوات التعليم؟"

وعلى غرار التساؤلات عمد الباحث إلى صياغة فرضيات بحثه الإجرائية التي ضمنها مفهوما تقويميا امبريقيا هو معيار الانجاز ، حيث تمحورت الفرضية الأولى حول الارتباط بين مستوى الانجاز للكفايات الصفية بمعيار 60 بالمائة و القدرات الوظيفية و العلائقية والشخصية بنفس المعيار. أما الفرضية الثانية فتمحورت حول مقارنة مستويات الانجاز في ضوء متغيرات طبيعة مادة التدريس والجنس والخبرة المهنية.

و قد استهدفت الدراسة عينة من أساتذة التعليم الأساسي الطور الثالث تم اختيارها بشكل عشوائي مع مراعاة نسب التمثيل بالنسبة للمتغيرات الأساسية للدراسة بشكل متزن. حيث طبقت أداة الدراسة على عينة قدرت ب 52 أستاذا موزعين على 04 إكماليات بمدينة سطيف.

ولجمع بيانات الدراسة عمد الباحث إلى إعداد و بناء بطاقة ملاحظة تتضمن الكفايات الصفية من خلال اطلاعه على قوائم وشبكات تم تصميمها من قبل دوائر علمية مختصة، نتيجة بحوث امبريقية أكدت علاقتها بفعالية المعلم، حيث ذكر الباحث بعض هذه الشبكات:

أداه جامعة أوهايو لقيس كفاية التدريس.

أداة جامعة شمال غرب الينوي لقياس الكفايات الوظيفية.

أداة جامعة ميسوري بكلومبيا لقيس الكفايات الوظيفية

أداة محمد زياد حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل.

وقد قام البحث باشتقاق بعض الكفايات من وثيقة وزارية حددت مهام و أدوار أستاذ التعليم الأساسي للطور الثالث فيما يخص الكفايات الرئيسية. كما اعتمد الباحث على بعض البحوث الامبريقية في ميدان قياس الكافيات التدلريسية للمعلم في بئات عربية مختلفة.

وقد اعتمد الباحث في بناء أداته على الشكل الخارجي لشبكة ريبل شولز وشبكة دولندشير التي تقيس مدى انسجام سلوك املعم مع أهداف الدرس.

وقد تضمنت الأداة في صورتها النهائية ثلاث محاور أساسية يحتوي كل محور منها على فئة تندرج تحتها كفايات فرعية مصاغة على شكل أهداف سلوكية قابلة للملاحظة في الفصل الدراسي، وقد بلغ عدد الكفايات الرئيسية 07 كفايات و الكفيات الفرعية 35 كفاية. وفيما يلي جدول مفصل للبطاقة.

جدول رقم18: يوضح مكونات بطاقة الملاحظة المستعملة في دراسة بن عيسى السعيد

المحور	الكفايات الرئيسة	عدد الكفايات الصفية داخل الكفاية الفرعية
المحور الوظيفي	إعداد وتخطيط الدرس	04
	تنفيذ الدرس	07
	تنويع الأنشطة واستعمال الوسائل	03
	الأسئلة الصفية	06
المحور العلائقي	ضبط وإدارة الصف	03
	توجيه السلوك الصفي	05
المحور الشخصي	كفايات شخصية	07
03 محاور	**07 كفايات**	**35 كفاية**

وبعد معالجة النتائج في ومناقشة فرضيات الدراسة في ضوء معايير الانجاز التي حددها الباحث توصل الباحث إلى مايلي:

- إن الاساتذة ينجزون الكفايات الصفية الخاصة بالجانب الوظيفي بالمعيار المحدد و بالتالي كانت قدرات هؤلاء مقبولة (تحققت الفرضية)
- إن الأساتذة لا ينجزون الكفايات الخاصة بالجانب العلائقي بالمعيار المحدد وبالتالي لم تقبل قدراتهم (لم تتحقق الفرضية)
- إن الأساتذة ينجزون الكفايات الصفية الخاصة بالجانب الشخصي بالمعيار المحدد و بالتالي كانت قدرات هؤلاء مقبولة (تحققت الفرضية)
- عدم تأثير متغير الجنس و الخبرة وطبيعة المادة على انجاز الأساتذة للكفايات الصفية في المحور الوظيفي والشخصي على حد سواء.
- و بما أن الباحث كان بصدد دراسة الانجاز حيث قدر أن القدرات العلائقية لهؤلاء الأساتذة غير مقبولة، فضل الباحث ترك المتغيرات السالفة الذكر على الانجاز كون أنها كانت أدنى من المعيار المحدد.

و من خلال هذه النتائج لخص لنا الباحث بعض الملاحظات المهمة :

- غموض مفهوم الفعالية المبني على الكفايات و المؤشرات المحددة له عند الممارسة الفعلية داخل الصف
- ضعف أساتذة التعليم الأساسي في الجانب العلائقي الذي يتعلق بنموذج الاتصال (أستاذ، تلميذ)، أذ تبين أن الأساتذة لا يولون أهمية كبيرة لهذا البعد رغم أهميته في العملية التعليمية وارتباطه بفعالية المدرس.
- عدم تحديد الكفايات والمهارات من طرف الجهات القائمة على تكوين الأساتذة و جعلها كمعيار لتقويم الأستاذ و بالتالي لا يمكن معرفة نقاط القوة والضعف في تدريسه وعلاقته مع التلاميذ.
- غموض أهداف التكوين إذ لا تستوفي الحد الأدنى من الشروط اللازمة للهدف الإجرائي، فهي أهداف غامضة من حيث الصياغة لعدم استيفائها الشروط المعروفة في صياغة الهدف أو عدم احتوائها على مؤشرات سلوكية تصف الأداء النهائي للأستاذ، وبالتالي يؤثر هذا الجانب أيما تأثير على نوعية التكوين الممنوح له.
- رغم اهتمام المشرفين التربويين بموضوع الأهداف التربوية لمرحلة التعليم الأساسي وحثهم للمعلمين و الأساتذة على استخدام هذا الأسلوب – التدريس الهادف- إلا أن الأساتذة أثناء عملية التدريس لا يولون أهمية تذكر للأهداف.
- عدم تجانس سلك الأساتذة للتعليم الأساسي طور ثالث، إذ لوحظ أن كل أستاذ له تصور خاص به فيما يخص الكفايات و إنجازها في حجرة الدراسة، فكل أستاذ يطبق نموذج تدريجي يستند فيه إلى خبرته الحسية من خلال ما لاحظه لدى المشرف أثناء عملية التكوين الأولي.

تقييم:

تعتبر هذه الدراسة من بين الدراسات القليلة التي اهتمت بتقييم المعلم في سياق التكوين في الجزائر بالاعتماد على الملاحظة المنظمة من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات، حيث نجد الدراسات تكاد تنعدم التي اهتمت بالفعالية التربوية المعلم بالاستعمال مؤشر الكفايات الصفية، على الرغم من أن هذا المدخل في عملية تقييم المعلم معروف منذ بداية النصف الثاني من القرن الماضي مع ظهور شبكات وأنظمة الملاحظة كأدوات للتقييم و آليات للتدريب وتأهيل المعلمين الطلاب أو المعلمين الممارسين أثناء الخدمة وظهور التعليم المصغر أسلوب تدريب في خضم المقاربة بالأهداف.

كما يعتبر المدخل الذي اعتمده الباحث في تحليل نظام الموقف التعليمي كلاسيكي بالإضافة إلى أنه لا يغطي كل جوانب الممارسة البيداغوجية الصفية إذ أهمل جوانب مهمة مرتبطة بالتقويم الصفي، فعدا مهارات طرح الأسئلة لم تشتمل البطاقة على مهارات خاصة تغطي بعد تشخيص جوانب التعلم لدى التلاميذ وآليات التغذية المرتجعة التي توفر معطيات للتقويم التكويني بالنسبة لكلا طرفي العملية التعليمية التعلمية وكيفية ضمان اندماج المتعلمين في النشطة الصفية والإقبال عليها والذي يعتبر لدى جمهور الباحثين في هذا الاتجاه « processus-produit » أهم مؤشر لفعالية العملية التدريسية وفعالية المعلم على وجه الخصوص، بالإضافة إلى جوانب التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي

المرتبطة بتوفير مناخ صفي إيجابي، يحفز التلاميذ على المبادرة والمبادأة والإقبال على الأنشطة، بما يوفره من مثيرات للدافعية للتعلم و إنجاز الأنشطة الصفية.

إلا أننا سجلنا بعض النقائص في هذه الدراسة، خاصة في بعض الجوانب المنهجية والتقنية التي أغفلها الباحث، و التي ممكن أن تحد من أهمية هذه الدراسة، خاصة أن معظمها مرتبط بكيفية تطبيق الملاحظة وكيفية اعتماد المعايير انجاز الكفايات؛ حيث نجد أن الكفايات التي صنفها الباحث كأهداف سلوكية على قدر من الإجرائية، التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها أو رصدها، لا تعدو أن تكون سوى مهارات عامة تحتاج إلى تحليل في شكل أداءات سلوكية.

كما أن البطاقة في شكلها النهائي الذي وضعت فيه، لا تعبر إلا عن أبعاد فيمونولجية لا يمكن اعتمادها كأداة للتقييم، و إنما تصلح للتحليل الظاهراتي، خصوصا أن الباحث اعتمد على تسجيل الرصد فقط، دون استعمال سلم تقييمي يعتمد على مفهوم القوة والضعف، من خلال سلم رقمي وحتى وإن اعتمد على تقديرات كيفية.

بالإضافة إلى الاعتماد على معيار الانجاز المقبول و المقدر ب60 بالمائة، حيث يبدو أن الباحث اعتمد على تقدير الرصد بالنسبة لعينة المعلمين، و لم يعتمد على هذا المعيار في انجاز الكفاية العامة التي اعتبرها كأهداف سلوكية عامة ، فمن المعروف أن مثل هذه المعايير الإديومترية هي نتاج بيداغوجيا الأهداف والكفاءات على حد سواء، و تعتمد كمحك للانجاز بالنسبة لكل معلم، ثم تعمم كمعيار سيكومتري بعد تقدير النجاح أو الإخفاق بالنسبة لكل فرد، إن استوفى أو لم يستوفي معيار الانجاز المحدد سلفا.

3.3. دراسة نورة بوعيشة (2008) [9]

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لمعلمي المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) في ضوء التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين.

وقد حاولت الباحثة إلقاء مزيد من الضوء على واقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال رصد التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين، والإجراءات التي يستخدمونها في كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسئولين على متابعة تنفيذ هذه المقاربة، باعتبارهم موجهين للمعلمين، كما أنهم تلقوا تكوينا في هذا المجال، ويركزون في زياراتهم للمعلمين على مدى تنفيذ هؤلاء لهذه المقاربة في ممارساتهم البيداغوجية، حيث استهدفت الدراسة عينة من المفتشين ينتمون لعدد من ولايات الجنوب الجزائري قدرت ب: (67 مفتشا) في كل من بسكرة ،الوادي ، غرداية، ورقلة، الأغواط و إليزي.

و تتلخص أهداف هذه الدراسة من خلال الاستقصاء الميداني المبني على تقدير وجهة نظر المفتشين التربويين و الموجه نحو:

- الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات.

- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لتخطيط الدرس وفق التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين.
- الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لتنفيذ الدرس وفق التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين.

ولتحقيق الأهداف المعلنة مسبقا حاولت الباحثة الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية تخطيط الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؟ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلم المدرسة الأساسية تخطيط الدرس وفق مقاربة التدريس بالكفاءات؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز تخطيط الدرس وفق مقاربة التخطيط بالكفاءات؟

2- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية تنفيذ الدرس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؟ ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلمو المدرسة الأساسية تنفيذ الدرس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز تنفيذ الدرس القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات؟

3- هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التقويم القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين؟ ويتفرع إلى:

أ) هل يمارس معلمو المدرسة الأساسية التقويم القائم مقاربة التدريس بالكفاءات؟

ب) هل يمارس الأستاذ المجاز التقويم القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين التربويين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما لتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات؟

و قد اعتمدت الباحثة على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، تم بناؤه في ضوء تحليل عناصر الموقف التعليمي وفقا لمقاربة التدريس بالكفاءات ، حيث تضمن ثلاثة أبعاد هي ؛ التخطيط للتدريس والتنفيذ والتقويم، ويتكون كل بعد من مجموعة من الفقرات تدور حول موضوع الدراسة، وهي كلها في الاتجاه الموجب؛ أي أن الفقرات تقيس الممارسات القائمة على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ووضعت ثلاث بدائل أجوبة هي: دائما، أحيانا، أبدا. وقد تم إعداد نسختين من الاستبيان وزعت على المعلمين و المفتشين التربويين في آن واحد؛ نسخة موجهة لتقييم الممارسة التدريسية لمعلم المدرسة الأساسية؛ أما الثانية فتختص بتقييم سلك الأساتذة المجازين. و فيما يلي الأبعاد التي ركزت عليها الدراسة من خلال إعداد الاستبيان:

أولا التخطيط للدرس

1. يحدد كتابيا موضوع الدرس في شكل عنوان واضح
2. يحدد الكفاءة المستهدفة
3. يصوغ مؤشرات الكفاءة في شكل سلوك قابل للقياس.
4. يكتب في دفتر التحضير المراجع المعتمدة في إعداد الدرس
5. يكتب إستراتيجية التدريس التي ستعتمد في الدرس.
6. يسجل الوسائل التعليمية التي تستخدم في الدرس.
7. يسجل كل زمن كل نشاط من أنشطة الدرس.
8. يكتب محتوى الدرس في جدول يضم صيرورة الحصة، أنشطة التعليم والتعلم و الأهداف التعليمية.
9. يصف سير الدرس في جدول يضم وضعية الانطلاق، بناء التعلمات و استثمار المكتسبات
10. يذكر أساليب تقويم الكفاءة في حيز خاص من دفتر التحضير.
11. يكتب في مذكرة الدرس الأنشطة الملائمة للكفاءة المستهدفة.
12. يصمم الأنشطة على شكل مهمات يقوم بها التلميذ.
13. يوظف خبرات التلاميذ في الأنشطة المكتوبة.
14. يحدد أدوار التلاميذ في إنجاز الأنشطة.
15. يخصص حيز من دفتر التحضير لتسجيل الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ.
16. يسجل الحلول المقترحة للصعوبات المتوقعة.

ثانيا تنفيذ الدرس

1. يطرح موضوع الدرس في سياق مرتبط باهتمامات التلاميذ.
2. يعلن عن الكفاءة المستهدفة بأسلوب لغوي يتماشى ومستوى التلميذ.
3. ينطلق من خبرات التلاميذ لإنجاز كل نشاط.
4. يستعمل الوسائل التعليمية المساعدة على اكتشاف المعرفة المستهدفة.
5. يشرح المهمات المطلوبة لإنجاز كل نشاط.
6. يعلم التلاميذ بالمعايير التي يتم من خلالها الحكم على نجاح أدائهم في النشاط.
7. يشجع التلاميذ على توجيه الأسئلة إليه.
8. يسمح للتلاميذ بإجراء عروض عملية.
9. يدعو التلاميذ لاستنتاج المعرفة المستهدفة من خلال ملاحظة العروض العملية.
10. ينتقد أداء التلاميذ خلال إنجاز الأنشطة.
11. يقدم التوجيهات التي تساعد على إنجاز العمل بالشكل المطلوب.
12. يمنح الوقت الكافي لإنجاز الأنشطة.
13. يكلف التلاميذ بإنجاز أنشطة جديدة تستدعي توظيف مكتسبات الدرس.
14. يكلف التلاميذ بالبحث في موضوع الدرس خارج القسم.

15. ينظم العمل في شكل مجموعات عمل مصغرة.
16. يترك الحرية للتلميذ باختيار المجموعة التي يعمل معها.
17. يساعد التلميذ على اختيار الدور المناسب للعمل في المجموعة.
18. يسمح للتلاميذ بمنافسة زملائهم.
19. لا يتعجل في تقديم الحل للمشكل التعليمي.
20. يسمح للتلاميذ بمناقشة أسلوب إنجاز العمل.
21. يناقش إستراتيجية عمل كل تلميذ.
22. يمنح وقتا لإعادة إنجاز النشاط بعد المناقشة.

ثالثا تقويم الدرس

1. يفحص المكتسبات القبلية للتلاميذ.
2. يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل تلميذ.
3. يخصص بطاقة ملاحظة لكل تلميذ.
4. يراقب أداء كل تلميذ أثناء إنجاز النشاط.
5. يقيم أداء التلاميذ في ظل معايير النجاح للكفاءة المستهدفة.
6. يقدم تغذية راجعة سريعة.
7. يستغل أخطاء التلاميذ في تنظيم طريقة عملهم.
8. ينطلق من أخطاء التلاميذ للدخول في موقف تعليمي جديد.
9. يعتمد على إنجاز المشاريع كأداء لقياس مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
10. أسئلة الاختبار تشمل كل مستويات الكفاءة.
11. أسئلة الاختبار مرتبطة بالكفاءات المحددة.
12. أسئلة الاختبار تستدعي توظيف المعارف.
13. يطرح أسئلة تدمج مكتسبات دروس مختلف المواد الدراسية.
14. أنشطة التقويم تتسم بالجدة بالنسبة للتلميذ.
15. يخصص حصصا للاستدراك النقائص.
16. يعد خطة بداية الدرس.

وقد اعتمدت الباحثة في تحليل نتائجها في ضوء التساؤلات والفرضيات التي تمت صياغتها في ضوء أهداف البحث على تقنيات إحصائية تعتمد في المقام الأول على نسب الأهمية بالنسبة لتقدير الممارسة التدريسية للأبعد التي تضمنتها الأداة من خلال تقدير النسب المئوية للتقدير دائما بالنسبة لكل بعد و مقارنته بنسب التكرارات المجمعة لباقي البدائل، أم بالنسبة للفرضيات المبنية على حقيقة الفروق بين سلكي الأساتذة فقد اعتمدت الباحثة على الاختبار الإحصائي المعروف « t.test » ، وفقا لنتائج المعالجة الإحصائية جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

1. أن معلم المرحلة الابتدائية سواء كان أستاذا مجازا أو معلم المدرسة الأساسية لا يمارس دائما التخطيط القائم على التدريس بالكفاءات.

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

3. معلم المرحلة الابتدائية (أستاذ مجاز، معلم مدرسة أساسية) لا يمارس دائما التقويم بالكفاءات.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المجاز ومعلم مدرسة الأساسية في ممارستهما للتخطيط والتنفيذ في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات، وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين.

تقييم:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بتقييم الممارسات التدريسية للمعلمين وفقا المقاربة بالكفاءات، التي تم اعتمادها حديثا في المدرسة الجزائرية في كل الأطوار التعليمية، و هذا شيء مهم يمكن من توفير معطيات من شأنها أن تسهم في تقييم تطبيق هذه المقاربة، خصوصا و أنها تعالج مشكلة ترتبط بالكيفية التي يمارس بها المعلمين القائمين على تنفيذ المناهج الجديدة، ضف إلى ذلك أن العينة المعنية بالدراسة تتمثل في الهيكل الذي يؤطر هؤلاء المعلمين ويشرف على متابعتهم و تقويمهم وتكوينهم ويشرف على تسيير العملية برمتها.

لكن رغم هذه المزايا المذكورة والمرتبطة بوجاهة مشكلة الدراسة إلا أننا سجلنا بعض النقائص في هذه الدراسة والتي في مجملها مرتبطة بالجوانب المنهجية والتقنية التي أغفلتها الباحثة و التي ممكن أن تحد من أهمية هذه الدراسة خاصة من الناحية العلمية والعملية على حد سواء؛ فبالنسبة للنموذج الذي اعتمدته الباحثة في تحليل العملية التدريسية في شكل أبعاد أو مجالات تضبط من خلالها مهام و وظائف المدرس ، يعتبر هذا النموذج كلاسيكي حيث ظهر في بدايات المنتصف الثاني من القرن الماضي وارتبط أساسا ببيداغوجيا الأهداف و هو نموذج عام ينمكن أن يعتمد في تحليل الأداء الصفي للمعلم ضمن بيداغوجيا الكفاءات لكن يحتاج إلى تحليل تفصيلي في كل أبعاده الثلاثة، فعمل المدرس لا يعدو أن يخرج أن إطار التخطيط والتنفيذ و التقويم مهما اختلفت المقاربات، وكان بإمكان الباحثة الاعتماد على أحد النماذج الجاهزة والتي أعدت خصيصا لهيكلة عمل المدرس في إطار الهندسة البيداغوجية وفقا لبيداغوجيا الكفاءات ونذكر في هذا الصدد نموذج Xaveir et Gerrad,(2008) على سبيل الذكر لا الحصر.

أما من ناحية معالجة البيانات و مناقشة الفرضيات الفرقية التي انطلقت منها الباحثة، فيبدو لنا أنها لم توفق في اختيار التقنيات الإحصائية التي اعتمدها في تحليل البيانات و اتخاذ القرارات المناسبة ، مما قد ينعكس سلبا على القيمة العلمية والتطبيقية لنتائج هذه الدراسة، فبالنظر إلى طبيعة البيانات وطبيعة الأداة التي اعتمدها الباحثة، حيث اعتمدت على مقياس رتبي يعتمد على تقديرات كيفية، إلا أنها في تحليل النتائج اعتمدت على « t.test » الذي يعتبر تقنية بارا مترية بامتياز ترتكز على معلمات كمية من مستوى المجال فما فوق، ولا تتلاءم مع طبيعة البيانات التي توفر عليها الباحثة من خلال تطبيق الأداة المذكورة.

تهميش مراجع الفصل الرابع

[1]ورد في توفيق مرعي(2003)؛ شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان، ص 132-134

[2]Rochelle davis (2000) : Teacher Evaluation : Introduction, MCPS USA, disponible sur www.mcps.k12.md.us/departments/personnel/TE. Reçu le 12/06/2010

[3] Jeffery. J (2010) : Classroom Supervision and Evaluation : Perspectives for Practice, School of Education at Andrews University, disponible sur www.andrews.edu/~jimjeff/EDAL570/Sum02Chp9/intro1.htm. Reçu le 11/11/2011.

[4] PAEM/CLASSE, USAID (2005) ; Motivation des élèves : Guide de formation des professeurs de collège, Sénégal. Disponible sur : http.www.education-new.gouv.sn/root…/GUIDE-MOTIVATION-CE.pdf. Reçu le 12/04/2008

[5]يوسف القاضي، مصطفى زيدان (1990)؛ اتجاهات و مفاهيم تربوية ونفسية حديثة، دار الشروق، القاهرة، ص68-69.

[6] توفيق مرعي(2003)؛ نفس المرجع السابق.

[7]آسيا بن عيسى (1990)؛ نحو ملمح عام لشخصية المعلم، دراسة تحليلية تقويمية لصفات المعلم للطور الثالث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

[8]السعيد بن عيسى (1999)؛ الفعالية التربوية لأساتذة التعليم الأساسي من خلال انجازهم للكفايات الصفية باستخدام الملاحظة المنظمة، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة الجزائر.

[9]نورة بوعيشة (2008)؛ الممارسة التدريسية للمعلمين في ضوء التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة ، الجزائر.

الفصل السادس:

الإطار المنهجي والتطبيقي للدراسة

1. المنهج المستخدم في الدراسة

إن أي مسعى علمي يهدف إلى رفع الغموض الذي يكتنف ذهن الباحث حول موضوع معين لا ينطلق من فراغ، بل لا بد من إتباع منهج علمي دقيق لتحقيق تلك الغاية. ذلك المنهج الذي يعرفه Angers M.(1997) بأنه: "مجموع الإجراءات المحددة و المعتمدة من أجل الوصول إلى حلول"[1].

فعملية اختيار المنهج إذن تمثل خطوة أساسية في البحث لأن موضوعية و مصداقية نتائج الدراسة تتوقف عليها.

و لما كان هدف البحث الذي نحن بصدد انجازه يتوجه إلى تقييم الفعالية التربوية لأستاذ التعليم الأساسي بهدف تحليل احتياجاته التدريبية في ضوء محكات الأداء الفعال بناءا على تقدير نسب الانجاز للكفاءات التعليمية حيث استعملنا بطاقة ملاحظة وتقييم موضوعية ، فإن ذلك يستدعي منا استخدام المنهج الوصفي التحليلي التقويمي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع و تحليل أسبابها وتقييمها باعتماد محكات ومعايير مناسبة حسب الوضعية وحسب الخلفية النظرية والتطبيقية التي اعتمدها الباحث في اختيار أدواته وتفسير بياناته.

2. المنهج الإحصائي:

في ضوء أهداف الدراسة اعتمدنا على مدخلين في التحليل الإحصائي:

1.2. التحليل الايديومتري:

يفسر الباحث نتائج هذا البحث في ضوء المعيار الايديومتري أو كما يعرف أيضا التربومتري في مقابل المعيار السيكومتري ، وفي الواقع إن المعيار السيكومتري موغل في الدراسات المترولوجية، فمنذ ستينيات القرن الماضي ظهرت اهتمامات بالرؤية الايديومترية على يد cleesr 1963 وكان أول من أطلق عليها مصطلح الاختبارات محكية المرجع Criterion reference tests ثم ظهر Karfer1974 ليكون أول من استعمل مصطلح أديومتري في مقابل سيكومتري[2] .

وفي هذا الصدد تقول Anastaze 1976 في التمييز بين الاختبارات محكية المرجع والاختبارات جماعية المرج، يستخدم القياس المحكي المرجع أساسا كإطار مرجعي له محتوى محدد بدلا من جماعة محددة، وتضيف قائلة " إن البؤرة تكمن فيما فيما يسطيع الفرد أن يؤديه، وما يعرفه، لا في موقعه بالنسبة للآخرين"[3]

إلا أن Ch. Hadji (2000) يحدد مفهوم التقويم ضمن سياق أدق بمعنى وفقا لتبني بيداغوجيا خاصة هي بيداغوجيا الأهداف أو الكفاءات حينما يعرف هذا الاتجاه بأنه " تقويم يستند إلى مرجعية تعتمد على تحديد الأهداف في شكل أداءات سلوكية، هذا التقويم المرجعي المحك يهدف أولا إلى تحديد الفارق بين السلوك المقصود و مستوى التحكم أو الإنجاز المتوخى."[4]

بينما يقدم لنا Jean Therer (1999) رؤية مهمة ضمن بيداغوجية الكفاءات في أطار التكوين الجامعي وتقويم أداء الأساتذة إن التقويم المحكي مبني على مسلمات بالأحرى على متطلبات دقيقة أساسها هو الأهداف السلوكية الإجرائية الواضحة، بمعنى الكفاءات المحددة كما ينبغي، مما يفترض ضمنا بيداغوجيا فارقية تحترم السيرورة المعرفية (النمط المعرفي) والعمل و الإنجاز هذا التصور الجديد لعملية التقويم يمنح حتما ميزات مهمة:[5]

- خفض مهم لمستوى الإخفاق أو الفشل؛ 80% بالمائة من المعلمين يتحكمون في 80% بالمائة من الأهداف المتوخاة.
- زيادة مستوى الدافعية؛ حيث أن المعلم يكون في منافسة مع نفسه في إنجاز الكفاءات اللازمة دون أن يهتم بمجاراة زملائه.
- رفع أهمية للمعارف العملية الممارستية مقارنة بالمعرف البسيطة أو النظرية(الاسترجاع)

إنه من الممكن في وضعيتنا التوفيق بين التقويم المحكي والمعياري أين تكون الكفاءات محددة بدقة ووضوح من خلال أداءات منبثقة عنها بشكل عملي و إجرائي تضمن لنا تحكم تام ومستوى من النجاح في الانجاز (مرضي) باعتماد معايير مقبولة .

لكن يظل السؤال مطروح بصرف النظر عن التفاوت في مستوى تقويم أداء معلمي التعليم المتوسط للكفاءات البيداغوجية فما هو الموقع للرؤية محكية المرجع وبخاصة فيما يرتبط بالدرجة الكلية لكل كفاءة من الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم؟

ولتجاوز هذ الإشكال عمدنا إلى تقنية تحليل المهمة « analyse des taches » التي ظهر في كنف حركة التكوين النبني على الكفاءات والتي تعد من الإستراتيجيات الرئيسة التي تقوم عليها عملية صياغة الكفاءات البيداغوجية وتنفيذها، حيث تعتمد على اعتبار السلوك الإنساني كنظام يتألف من مكونات محددة متناغمة معا في خطواتها و حركاتها ووظائفها و مؤدية في النهاية للسلوك نفسه. وكل مرحلة أو خطوة تتشكل من مهمات متسلسلة متتابعة، يؤدي قيام المعلم بها إلى إنجاز الخطوة المرحلية، حيث ينتج من تأدية مجموع الخطوات النظام السلوكي المطلوب.

وبتبني المفهوم الحالي لنظام السلوك الإنساني وفقا للخطوات التي حددها Gagne. R (1982) في تحليل المهمة. تعاملنا مع تحليل الكفاءات البيداغوجية الصفية وفقا للخطوات الآتية:[6]

1- تحليل الكفاءة الواحدة إلى أداءات سلوكية فرعية، يتميز كل منها عن الأخرى بمتطلبات عملية محددة.

2- قيام الأداءات السلوكية بدور وسائط إنجازي متتابعة لتحصيل الكفاءة الرئيسية.

3- تصميم نظام تقييم قائم على الكفاءات وفرعياتها، ويتم كما يلي:

- تحديد الكفاءات البيداغوجية الصفية المكونة لبطاقة الملاحظة والتقييم.
- ترتيب الموقف التعليمي وتدريج كفاءاته المتنوعة بصيغ تربوية ونفسية عملية.
- التحقق من إنجاز الأداءات السلوكية الفرعية لضمان ترجمة الكفاءة البيداغوجية إلى واقع محسوس.وفقا لمعيار صحة التنفيذ آخذين بعين الاعتبار شروط و ظروف هذا التنفيذ.،

وقد اعتمدنا الصيغة التالية في تقدير النسبة المئوية للانجاز/للأداء= مجموع الدرجات التي حصل عليها الفرد في الكفاءة /مقسوم على النهاية العظمى×100

ومن الطبيعي أنه كلما اقترب من النسبة من 100% دل ذلك على مستوى أقصى مستوى للأداء الذي يمكن أن يقوم به المعلم.

و هناك رؤية أخرى تدور حول نسبة القطع هي 80% من النهاية العظمى ، بحث يعتبر كل من وصل هذه النسبة متقنا/ متمكنا، وكل من لا يصل إليها غير متمكنا/غير متقنا بالنسبة للكفاءة البيداغوجية الصفية.

ونشير هنا أن هذه النسب المئوية القطعية هي نسب اعتبارية وخلافية في الوقت ذاته تختلف من بلد لبلد آخر من تعليم لتعلم ومن مستوي تعليمي لآخر و من معلم إلى معلم وفي حالتنا ثبتنا معيار مستوى الإنجاز المقبول عند عتبة 70%.

2.2. التحليل الإحصائي الاستدلالي البارامتري

لقد اعتمدنا على مجموعة من الأدوات الإحصائية فرضتها طبيعة الدراسة من حيث المنهج المعتمد ، وكذلك طبيعة أهداف الدراسة التي هدف أساسا إلى تقييم الفعالية التربوية للمعلم في المرحلة المتوسطة بالجزائر موجهة لتقييم الاحتياجات التدريبية في مجال العمليات والتفاعل أي ممارسته الصفية، وكذلك لعبت فروض البحث دورا جوهريا في اختيار أدوت المعالجة الإحصائية الاستدلالية للتحقق من صحة هذه الفروض.

1.2.2.تحليل التباين:

لقد اقترح sir R.Fisher أسلوب إحصائي يمكن من إجراء العديد من المقارنات في آن واحد – لأكثر من مجموعتين- وأطلق عليه اسم التحليل التباين « one way Analysis of Variance » وقد كان للباحث الانجليزي Burt السبق في استعمال و تطبيق هذا الأسلوب الإحصائي في مجال البحوث النفسية و التربوية[7].

و هناك أشكال عديدة لتحليل التباين تتوقف على طبيعة البحث من حيث طبيعة المعالجات وكذا التصميمات التي تعتمدها الباحث في التحقق من فروض بحثه، بالإضافة إلى عدد المتغيرات المستقلة والتابعة التي يعتني الباحث بدراستها، ولعل أبسط هذه الأنواع تحليل التباين الأحادي الذي يركز على الكشف على الفروق أو الاختلافات بين عدد من المجموعات في متغير تابع واحد وكل مجموعة من هذه المجموعات يطلق عليها معالجة.

وهذا ما يجعل هذا الأسلوب الإحصائي الأكثر ملاءمة للتحقق من صحة الفروض التي أطلقت منها الدراسة الحالية.

المبادئ الأساسية لتحليل التباين:

وبما أن الدراسة الحالية انطلقت في أحد جوانبها من تناول المقارنة بين مستويات عينة الدراسة حسب متغيري مادة التدريس و سنوات الأقدمية، فقد وجدنا أن انفسنا أمام ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات المعلمية، حيث صغنا فروض حول اختلاف متوسطات المجموعات، فإن تحليل التباين هو الأسلوب الإحصائي المناسب للاستخدام في هذه الحالة، وكما هو واضح من التسمية فإن تحليل التباين يقوم على فحص مجموعة كاملة من التباينات لمجموعة كاملة من الدرجات.

بمعنى أننا نجري تحليل التباين لاختبار الفروق بين المجموعات المختلفة التي تحددها مستويات المتغير المستقل في المتوسطات في المتغير التابع ذا الطبيعة الكمية، وإذا كان تحليل التباين العام دال إحصائيا يجب إجراء اختبار تتبعي «Post Hoc des comparaisons multiples» هذا الأخير يقوم على عقد مقارنات زوجية بين متوسطات مختلف المجموعات بحسب مستويات المتغير المستقل طبعا.

مسلمات تحليل التباين:

المسلم رقم 1:

المتغير التابع موزع توزيعا اعتداليا في المجتمعات الأصلية وفي أي مستوى من مستويات المتغير المستقل و يتطلب هذا المسلم أن يكون توزيع المتغير التابع توزيعا اعتداليا في جميع مستويات المتغير المستقل، إلا أنه في العينات المتوسطة والكبيرة يمكن انتهاك هذا المسلم مع الحصول على نتائج دقيقة نسبيا، ويشير هنا بعض المختصون أنه يمكن اعتبار حجم العينة التي يبلغ عدد أفرادها 15 فردا في كل مجموعة عينة كبيرة بشكل كاف للحصول على نتائج قيم P تتصف بالدقة ويمكن أن يحتاج الأمر إلى عينات أكبر للحصول على نتائج دقيقة إذا ابتعد توزيع المجتمع ابتعادا كبيرا عن التوزيع الاعتدالي.

المسلم رقم 2: تباينات المتغير التابع للتوزيعات حسب مستويات المتغير المستقل والمذكورة المسلم الأول متساوية أو على الأقل متجانسة، وإذا انتهك هذا المسلم مع اختلاف أحجام العينات يجب الشك في نتائج التتبعية « Post Hoc des comparaisons multiples» إذا اختلفت تباينات المجتمع.

المسلم رقم 3: أفراد العينات مسحوبة بشكل عشوائي من المجتمع كما أن الدرجات المتغير التابع مستقلة عن بعضها البعض بحسب مستويات المتغير المستقل، فإذا انتهك هذا المسلم فإن تحليل التباين يعطي نتائج غير صحيحة.[8]

حجم الأثر: أن الاعتماد في تقرير النتائج على الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية F_{ratio} دون محاولة الكشف عند مقدار العلاقة القائمة بين المتغيرين يعتبر مغالاة في تفسير النتائج، فبالرغم من أنه قد توجد دلالة F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فإذا وجدنا أن قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا فمعنى هذا أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.[9]

وقد اعتمد الباحثين المتخصصين على طرق متعددة في تقدير حجم الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع نذكر منها معامل « Ω^2 Oméga carrée » أو معامل « ε epsilon » أو معامل « η^2 Eta au carré partiel »

هذه العملية الإحصائية مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فهي تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع.

يعطي برنامج Spss ضمن نتائج تحليل التباين قيمة « ^{2} Eta au carré partiel » التي تمثل حجم الأثر، وذلك عند طلب هذا ضمن الاختيارات «Options» لكن بعد التحول من نموذج تحليل التباين « Anova à 1 Facteur» إلى نموذج «Anova Univarié» ضمن النموذج التحليلي الخطي العام « Model Linéaire Général ». حيث يعطي النموذج الخطي العام (GLM) مؤشرا لحجم الأثر تحت عنوان « ^{2} Eta au carré partiel »وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي حيث يتراوح هذا المعامل بين الصفر والواحد. ويفسر هذا الارتباط الجزئي على أنه نسبة تباين المتغير التابع التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات الفاعل[10].

ويمكن أخذ القيم التالية في الاعتبار عند مناقشة قيم التباين المفسر في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع أي قوة تأثير الأول في الثاني[11]؛

0.60 فأكثر أثر مرتفع جدا للمتغير المستقل.

بين0.5 وأقل من 0.6 أثر مرتفع للمتغير المستقل.

بين 0.4 وأقل من 0.5 أثر فوق المتوسط للمتغير المستقل

بين 0.3 وأقل من 0.4 أثر متوسط للمتغير المستقل

بين 0.2 وأقل من 0.3 أثر أقل من المتوسط للمتغير المستقل

بين 0.1 وأقل من 0.2 أثر منخفض للمتغير المستقل

أقل من 0.1 أثر منخفض جدا للمتغير المستقل

2.2.2.الاختبارات التتبعية:

إن تحليل التباين أسلوب إحصائي يعتمد عليه للمقارنة بين أكثر من عينتين، و ذلك بهدف التحقق من دور المتغير المستقل (المعالجات) في المتغير التابع (النتائج) لجميع العينات موضع المقارنة في وقت واحد، فهو اختبار شامل «test omnibus» يكشف عن الفروق من خلال التباين الكلي «Over all».

في حالة ما نحصل على F_{ratio} دالة إحصائيا وبالتالي نرفض H_0 أي نتوصل إلي القول بأن هناك فروقا جوهرية بين المجموعات، وفي هذه الحالة يجب الكشف عن مواقع الفروق وتحديد لصالح أي من المجموعات تعود هذه الفروق مما يتطلب إجراء مقارنات عديدة بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة.

فرفض الفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجتمعات موضع الاختبارات ليست متساوية، و لكن هذا لا يدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا يجب القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد ويطلق على هذه الاختبارات التتبعية « Post Hoc» أو « Posteriori » .

يتوفر نظام التحليل الإحصائي على عدد كبير من الاختبارات التتبعية للمقرنات البعدية المتعددة، إلا أن أكثرها استعمالا في مجال البحوث النفسية والتربوية نجد اختبار«Tukey test (HSD) » واختبار« Student-Newman-Keuls » و اختبار «Scheffé test » بالإضافة اختبار« Fischer LSD ».

ويعتبر المختصون أن «Scheffé test» الأكثر تحفظا بينما يعتبر« Fischer LSD» الأكثر تساهلا، في حين يفضل كثير من الإحصائيين « Tukey test (HSD)» لأنه يقع موقعا وسطا بين التحفظ والتساهل.

إن مشكلة اختيار أحد الأساليب المقارنات البعدية لتحليل مجموعة من البيانات تعد مشكلة ليس لها حل قاطع، فهذا الاختيار يقوم به الباحث في ضوء اعتبارات تتعلق ببحثه أو مشكلة دراسته، و أحد هذه الاعتبارات نوع الخطأ الذي يحتاط الباحث له ، فبعض الأساليب يهتم بضبط معدل الخطأ من النوع الأول «Erreur de type1» بكل مقارنة زوجية، والبعض الآخر يهتم بضبط معدل الخطأ من النوع الأول المتعلقة بالدراسة ككل.

يستخدم اختبار «Tukey test» للإجراء جميع المقارنات الثنائية الممكنة بين عينات متساوية الحجم، ويعتمد على توزيع المدى المعياري والذي يعد دالة لأكبر فرق بين المتوسطين لعينات متعددة، و من مميزات هذا الاختبار أنه يحافظ على معدل الخطأ من النوع الأول «Erreur de type1 » عند مستوى (α)، ويمكن استخدامه لإيجاد أصغر فرق دال بين المتوسطات يمكننا من رفض H_0 ولذلك سمي هذا الاختبار باختبار الفرق الدال الموثوق به « Tukey's Honestly Significant Difference » ويرمز له اختصارا «Tukey test (HSD) »[12]

ويرى المختصون أن اختبار (HSD) يمكن استعماله في حالة العينات مختلفة الحجم إلى حد ما و ذلك مع التعديل في صورة المعادلة العامة، والتي تسمى «Tukey b test» وذلك بإيجاد المتوسط التوافقي لحجم العينات.

يعد اختبار « Scheffé test» أكثر اختبارات المقارنات البعدية المتعددة استخداما في البحوث النفسية و التربوية، نظرا لأن الباحث الذي يجري مقارنات بعدية غالبا ما يجري أكثر من مقارنة واحدة مما يجعل احتمال رفض H_0 في إحدى المقارنات على الأقل عن طريق الصدفة كبير، وهو ما يعرف بمعدل الخطأ من النوع الأول « Erreur de type1».

واختبار «Scheffé test » يعمل على تقليل هذا الخطأ بحيث أن احتمال الخطأ من النوع الأول لأي مقارنة بعدية لا يزيد عن الدلالة الإحصائية (α) الذي يحدده الباحث في تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ أي «Scheffé test» يسمح بالمقارنات بين أزواج المتوسطات أو أي توفيقة منها، و في الوقت نفسه يعمل على ضبط معدل الخطأ العام، كما أن الاختبار لا يتأثر بدرجة كبيرة مثل تحليل التباين بعدم تحقق المسلمين المتعلقين باعتدالية التوزيع و تجانس التباين.

يمكن ترتيب أساليب المقارنة البعدية من حيث ضبطها للنوع الأول من الخطأ، حيث يؤدي اختبار « Scheffé test » إلى الكشف على أقل عدد من الفروق الدالة إحصائيا، وكما رأينا فإن هذا الاختبار يعتمد على توزيع F_{ratio} ولا يتأثر كثير بعدم تحقق شرطي الاعتدالية و تجانس التباين. أما اختبار «Tukey test (HSD)» فيعتمد على توزيع المدى المعياري و مدى تأثر هذا التوزيع بعدم تحقق الشرطين السابقين غير معلوم بدرجة كافية.[13]

وعلى الرغم من أن «Tukey test (HSD)» يستطيع الكشف عن الفروق الحقيقية بين أزواج المتوسطات بدرجة أفضل من« Scheffé test»، إلا أن هذا الاختبار الأخير يستطيع الكشف عن الفرق بين توافيق عن الفروق بين توافيق مختلفة من المتوسطات بدرجة أفضل، وهذا يمكن أن يوجه الباحث إلى اختيار « Tukey test (HSD) » عندما يريد إجراء مقارنات ثنائية بسيطة بين المتوسطات لعينات متساوية الحجم، بينما يمكنه اختيار «Scheffé test» لإجراء أنواع المقارنات المركبة لعينات متساوية أو مختلفة الحجم.و نظرا لأن « Scheffé test » أكثر الاختبارات المقارنات البعدية التتبعية تأثرا بالخطأ من النوع الثاني « Erreur de type2» فإنه ربما يكون من المناسب جعل مستوى الدلالة عند استعمال هذا الاختبار أكبر من0.05 إلى 0.1[14].

وعلى أساس هذه المقارنة اتبعنا أسلوبا في تنفيذ عملية تحليل التباين الشامل يأخذ بعين الاعتبار أهم نتائج المقارنة في بين الاختبارات التتبعية البعدية بالخصوص أنماط الخطأ (α و β)، حيث تم تأشير الاختبارات التتبعية الثلاثة السالفة الذكر، و بعد التأكد من المعلمات الأساسية التي تبنى عليها المقارنة من خلال تقدير حجوم العينات من حيث التساوي وعدم التساوي، بالإضافة طبيعة المتوسط التوافقي المقدر بين المجموعات بالإضافة إلى طبيعة الخطأ من النوع

الأول الذي لم يكن مضمونا في كل الحالات، حيث كنا نحصل على نفس المحاذير بالنسبة للخطأ من النوع الأول بالإضافة إلى تجانس المجموعات في كل المعالجات من خلال تقدير تجانس المجموعات « Sous-ensembles homogènes » ، من خلال نتائج المقارنة دلالة الفروق بين المتوسطات من خلال قيم P التي كانت متجانسة بالنسبة المعالجات للاختبارات الثلاث، مما جعلنا نحتفظ في مناقشة فرضيات الدراسة سوى بقيم المقارنات التتبعية البعدية لاختبار«Tukey test (HSD) »

3- عينة الدراسة:

يتشكل مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة الممارسين في مرحلة التعليم المتوسط بالمنطقة الحضرية بمدينة سطيف، وقد ارتكزت عملية التعيين التي قمنا بها مبدئيا على انتقاء مجموعة من مؤسسات التعليم المتوسط وفقا لمنهجية المعينة البسيطة حيث قمنا باختيار 6 مؤسسات من 27 مؤسسة تنتمي كلها إلى المنطقة الحضرية وذلك في حدود نسبة تقدر ب 22.22 %، وتم تحديد حجم العينة بالاعتماد على الإجراءات المنهجية وفقا للمقاربة التي وضعها Backstrom(1989) في تحديد حجوم العينات وذلك بالاعتماد على تقدير المعلمات الضرورية الآتية:[15]

- درجة الاختلاف والتباين بين مختلف فئات المجتمع الإحصائي المستهدف بالدراسة، وحددت درجة الاختلاف حسب الباحثين في درجة تباين تقدر ب(0.5)
- حجم الخطأ المعياري للعينة والذي يمثل القدر الذي قد تحيد فيه العينة عن تمثيل المجتمع الإحصائي الذي أخذت منه تمثيلا صحيحا، وقد حدد حجم هذا الخطأ ب(1.96) أي بنسبة ثقة تقدر ب(95 %)
- حجم المجتمع الإحصائي والذي تم تقديره مسبقا 1219 أستاذ ينتمي إلى التعليم المتوسط بمدينة سطيف

و بعد تطبيق المعادلة تم تحديد حجم عينة ممثل للمجتمع الإحصائي يقدر ب 166 أستاذ يتوزعون على المتوسطات التالية مصنفين تبعا لمادة التدريس والمؤسسة التي ينتمون إليها و الجدول الموالي يضبط حجم وتوزيع أفراد العينة:

جدول رقم 19: يوضح حجم العينة وتوزيع الأفراد حسب المؤسسات ومتغير مادة التدريس

المواد / المؤسسات	رياضيات	فيزياء	علوم طبيعية	لغة عربية	اجتماعيات	المجموع
8ماي 1945	06	04	04	06	03	**23**
20أوت 1955	05	03	04	05	03	**20**
غجاتي	09	06	06	10	05	**36**
طرابلسي	09	05	05	10	05	**34**
الرازي	07	05	05	08	04	**29**
بخوش	06	04	04	07	03	**24**
المجموع	**42**	**27**	**28**	**46**	**23**	**166**

4. إجراءات بناء بطاقة الملاحظة والتقييم

على اعتبار أننا تبنينا معيار العمليات والتفاعل في تقييم الفعالية التربوية لمعلم التعليم المتوسط و من منطلق أنه يمثل أساسا في علمية تحليل احتياجات المعلمين التدريبية. فيعتبر أداء المعلم داخل حجرة الدراسة من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى عملية التعلم والاكتساب، فيتفق معظم المهتمين بسيكولوجية التعلم على أن المعلم الكفء هو الذي يحدث التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ في إطار الأهداف التربوية ، وبالتالي يجب الارتقاء بمستوى أدائه إلى مستوى التمكن من كفاءات مهارات التدريس الصفية الضرورية، وتقويم أداء المعلم لهذه الكفاءات باستعمال أساليب وأدوات موضوعية لملاحظة أدائه التدريسي الصفي.

نعني بأدوات الملاحظة الصفية الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية، يمكن اعتبارها أنظمة خاصة بتحليل وتقييم العملية التعليمية بصورة أساسية. إنها أدوات للتسجيل والوصف و التصنيف, إن اقتضى الحال، لتأويل مختلف الظواهر القابلة للملاحظة في القسم.

وتتميز في معظمها بالخصائص الأساسية التالية:

- نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع القسم. وان هذا التصور يمنح كل شبكة باعتبارها نسقا، خصوصياتها ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.
- تتخذ شكل مجموعة من المراقي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها.
- تتضمن عملية تجزيئية لهدف السلوك الملاحظ وترتيبه.[16]

ويعتبر مدخل كفاءات المعلم من أكثر مداخل تقويم الأداء التدريسي للمعلم شيوعا، من حيث أن الكفاءة هي قدرة أو مهارة يمتلكها المعلم ويهمنا تنميتها بطريقة ايديومترية.

و في هذا الإطار قدم Houston (1983) أسلوبا لتحديد الكفاءات التدريسية التي يجب أن يقوم بها المعلم يتضمن خمسة محاور هي[17]:

1- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفاءات ينبغي أن يقوم بها المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها وتدريبها.

2- تحليل المهمة ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى أداءات يتدرب عليها.

3- دراسة حاجات الطلاب وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة هذا كله إلى كفاءات يجب أن يقوم بها المعلم الذي يتصل بهم.

4- تحديد الكفاءات التدريسية التدريبية في صورة أداءات أفعال إجرائية يمكن ملاحظتها.

5- تحديد مستوى التمكن المطلوب كحد أدنى للأداء.

ويعتمد أسلوب تقويم المبني على الكفاءات على ملاحظة وقياس الكفاءات المهنية والتدريسية الواجب توافرها لدى المعلم.

و دراستنا الحالية تهدف إلى الوصول محك يمكن في ضوئه تقويم الأداء التدريسي لمعلم المرحلة المتوسطة من خلال عدد من الكفاءات التدريسية الأدائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها في الصف الدراسي. وقد تم اختيار بطاقة الملاحظة والتقييم كأداة لملاحظة و تقويم فعالية أداء معلم الصف المتوسط

وقد تم بناء هذه الأداة في شكلها النهائي بالاعتماد على بعض الأطر المرجعية المعتمدة في ميدان تكوين المعلم و كذا بعض النماذج التحليلية التي اهتمت بتحليل الفعل التعليمي وتحديد أدوار المعلم ووظائفه وفقا لمتطلبات مقاربات و مداخل معينة في الممارسة البيداغوجية كبيداغوجيا الأهداف والكفاءات .

وقد اعتمدنا بالتحديد على محاكاة المنحني التحليلي النسقي ل Andrews-vault (1984) في تحليل الموقف التعليمي إلى مجلات .

وقد تم اعتماد الشكل الظاهري لبعض المقاييس المعتمدة في تقييم المعلم كمقياس stanford (1964) ، وشبكة Delandsheere (1982) لتقييم التدريس بالأهداف، ودليل تقييم المعلم المتربص في التربية العملية والتدريس المصغر ل Ghorge brown (2003) ، ونموذج نشوان (1993) لتحليل التفاعل الصفي وتقييم الكفاءة التدريسية الصفية للمعلم، ونموذج تقويم أداء المدرس للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (1995)، مع الاستفادة من الإطلاع على بعض المقاييس التي وردت في الدراسات والبحوث السابقة، و التي تناولت تقويم أداء المعلم بصفة عامة ومن بيئات ثقافية مختلفة، كدليل تكوين المعلمين الذي أعدته « Academy for Educational Development » 2005 بالسينيغال، نظام تقويم المعلم «MCPS» لجامعة « Montgomery » في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولما كانت عملية التدريس تعتمد على أداءات سلوكية أساسية يوقف عليها نجاح أو فشل المعلم في تحقيق أهداف درسه، فإن هذه الأداءات السلوكية يجب أن تحدد وتصاغ في عبارات إجرائية تصف السلوك المتوقع من المعلم أثناء التدريس، وتكون هذه العبارات قصيرة وتخاطب المفرد وفي صيغة المضارع بالنسبة للسلوك الذي يحدث داخل القسم ويمكن ملاحظته أثناء التدريس وعند تصميم بطاقة الملاحظة الخاصة بهذه الدراسة روعي ما يلي:

- تحديد مجالات التدريس المراد ملاحظتها.
- تعريف كل كفاءة تندرج ضمن كل مجال تعريفا إجرائيا.
- تحليل كل كفاءة تحليلا إجرائيا.
- تعريف كل أداء تعريفا إجرائيا في عبارة قصيرة .
- وضع العبارات التي تعرف كل كفاءة في مجموعة مستقلة وإعداد قائمة بذلك.

كما تم اختيار نظام العلامات أو القوائم سابقة الإعداد، حيث يستخدم هذا النظام عندما تكون الكفاءات الأدائية الصفية لها نفس الأهمية و الوزن في أثناء التدريس أو عندما نريد أن نكشف عن أكثر الكفاءات أهمية، و ما إذا كان

المعلم يستخدم هذا الأداء أو لا يستخدمه.ويتم في نظام العلامات تحديد بنود السلوك مسبقا أي قبل بدء عملية الملاحظة في ضوء تصور الأداء ثم رصد ما يحدث منها داخل القسم.

وبناءا على المرتكزات السابقة الذكر تم تقسيم الموقف التعليمي إلى أربع مجالات أساسية ثلاثة منها تمثل كفاءات تدريسية أساسية في عملية التعليم وهي تخطيط التدريس تنفيذ التدريس و التقويم أم المجال الرابع فيمثل مهارات وكفاءات لإدارة الصف والتفاعل الصفي أو ما يصطلح عليه المختصون مجال المناخ الصفي المحفز على عملية التعلم.وتندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفاءات والتي تم تحليلها إلى مجموعة من الأداءات السلوكية وفيما يلي عرض للمجالات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم والكفاءات التدريسية التي تندرج تحت كل مجال:

1. مجال التخطيط للتدريس

1.1. كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس

2.1. كفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية

2. مجال تنفيذ الدرس.

1.2. كفاءة التهيئة للدرس.

2.2. كفاءة الأنشطـــة التعليميـــة الصفية:

3.2. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية

4.2. كفاءة استخدام السبورة.

3. مجال التقويم.

1.3. كفاءة الأسئلة الصفية.

2.3. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ

4. مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي.

1.4. كفاءة جذب انتباه التلاميذ

2.4. كفاءة الدافعية والتعزيز

3.4. كفاءة إدارة الصف.

➢ **التقدير الكمي لأداء المعلم الملاحظ:**

تم استخدام أسلوب التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن تحديد مستويات أداء المعلمين في كل مهارة أو أداء بصورة أقرب إلى الموضوعية وقد تم تحديد خمسة مستويات من الأداء وهي:

جدول رقم 20: يوضح مستويات تقدير الأداء المعتمدة في سلم بطاقة الملاحظة والتقييم

م	المستويات	الدرجة
أ	لا يمارس المهارة أو الأداء اطلاقا	0
ب	يمارس المهارة أو الأداء بدرجة ضعيفة.	1
ج	يمارس المهارة أو الأداء بدرجة متوسطة.	2
د	يمارس المهارة أو الأداء بدرجة جيدة.	3
هـ	يمارس المهارة أو الأداء بدرجة ممتازة	4

وتختلف معايير الحكم على مستوى أداء المعلم للكفاءات التدريسية وتمكنه من أداء هذه الكفاءات فبعض الدراسات تضع مستوى 90 حدا للتمكن من أداء المعلم للكفاءات التدريسية كما تضع بعض الدراسات مستوى 75 كحد أدنى لإتقان المعلم للكفاءات التدريسية.

➢ **اجراءات التطبيق:**

تم تدريب فريق من الباحثين الميدانيين من ذوي خبرة معتبرة في تطبيق شبكات الملاحظة أساتذة مساعدين بقسم علم النفس مفتشين تربويين طلبة في مابعد التدرج تخصص علوم التربية معيدين في نفس القسم على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة وكيفية التسجيل وإتباع تعليمات البطاقة وتم تزويدهم بالتعليمات والضوابط التالية:

1- عدم التدخل فيما يحدث داخل القسم والالتزام بالصمت وعدم التعليق على ما يسلكه المدرس في الفصل أثناء التدريس.

2- عدم التصريح لأفراد العينة بأي شرح عن موضوع المهارات قبل الملاحظة حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم التدريسي.

3- الاهتمام بمراجعة دفاتر التحضير.

4- ملاحظة كل معلم بما لا يقل عن 03 حصص فأكثر لنفس المعلم.

5- يجب تسجيل الدرجات المناسبة لكل بند يتم ملاحظته أثناء القيام بعملية الملاحظة، وفي حالة عدم التمكن من ذلك يتم تسجيل الدرجة بعد الملاحظة مباشرة.

➢ **الخصائص السيكومترية للأداة:**

اهتم الباحث بتقدير الخصائص السيكومترية للأداة من خلال حساب معامل الصدق والثبات وسنوضح ذلك فيما يلي:

1-الصدق: يعتبر الصدق من أهم العوامل الهامة التي يجب أن يتأكد منها الباحث وواضع الأداة، الصدق هو أن الأداة تقيس ما أعدت لقياسه، ويستخدم مصطلح الصدق في البحوث الإمبريقية للإشارة إلى ملائمة الاستدلال الذي له معنى، والقائم على أساس البيانات التيتم جمعها بواسطة الأداة بواسطة أداة القياس.

تحققنا من صدق الأداة وفقا للإجراءات التالية:

أ- الصدق الظاهري:

وهو المظهر العام الأداة أو الصورة الخارجية لها من حيث نوع المفردات (الفئات الأدائية السلوكية) وكيفية صياغتها ومدى وضوحها كذلك تعليمات الأداة وكيفية تنفيذها مدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية، كما يشير إلى كيف تبدو الأداة مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله.

وعليه فقد تم تحليل مفردات (الفئات الأدائية السلوكية) للتأكد من توافر الشروط السابقة الذكر وتتضح فيما يلي:

-(إجراءات بناء الأداة والصيغة السلوكية الإجرائية الأداءات الصفية)

- أما من جهة تعليمات التنفيذ فقد تم شرح محتوى الأداة بدقة و تدريب الملاحظين على عملية الرصد و تسجيل البيانات ضمن فئاتها المحددة.

- أما بالنسبة إلى الدرجة التي تبدو فيها الأداة مناسبة للهدف الذي وضعت من أجله فقد تم مسبقا و منذ البداية تحديد هدف الأداة وتم تحديد مجالات الموقف التعليمي والكفاءات التدريسية وفقا لأدوار ومهام المعلم الصفية بناءا على معيار العليات والتفاعل.وقد روعي ما يلي:

- تحديد مظاهر السلوك المراد ملاحظته.
- تعريف كل مظهر من تلك المظاهر تعريفا إجرائيا.
- تحليل كل مظهر من تلك المظاهر تحليلا إجرائيا.
- تعريف أداء تعريفا إجرائيا في عبارة قصيرة.
- وضع العبارات التي تعرف كل مظهر في مجوعة مستقلة وإعداد قائمة بذلك.

ب- صدق المحتوى:

لجأ الباحث إلى طريقة صدق المحتوى لتقدير صدق الأداة وذلك من خلال إجراءات Fraenkel et Wallen (1990) والتي ترتكز أساسا على الإجابة على التساؤلات الجوهرية الآتية[18]:

- ما درجة ملائمة محتوى الأداة لأهداف البحث الراهن؟
- ما درجة شمول الأداة لتقويم المعلم؟
- هل المحتوى مرتبط منطقيا بمتغير الأداء الذي يقوم به المعلم؟
- هل يتلاءم محتوى الأداة مع عينة الدراسة وهم مدرسو ومدرسات مختلف المواد في مرحلة التعليم المتوسط؟

وقد تم عرض البطاقة التقويمية على مجموعة من المحكمين (10) وهم يمثلون في مجملهم أساتذة متخصصون اهتموا بتقويم العملية التعليمية وتقويم المدرس على وجه الخصوص وتقييم البرامج التكوينية، وينتمون إلى أقسام علم النفس وعلوم التربية بجامعات الشرق الجزائري، وذلك للإجابة عن الأسئلة المشار إليها سابقا، وكذلك التعرف على مدى تمثيل العبارة للبعد الذي تندرج تحته لتعبر عنه عن طريق اختيارات أو بدائل هي:

- عبارة جوهرية.
- عبارة مفيدة وليست جوهرية.
- عبارة غيرجوهرية.

وقد استخدم الباحث طريقة Lawshe 1975 [19] الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار العبارة أساسية في تقدير البعد الذي تندرج تحته بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{ne - N \times 2}{N \times 2}$$

حيث:

CVR= نسبة صدق المحتوى.Content Validity Ratio

ne= عدد المحكمين الذين أشروا على المفردة أساسية في قياس أو التعرف على البعد الذي تندرج تحته. Number of Penelists Indicating Essential

N= العدد الكلي للمحكمين. Total Number of Penelists

وأسفرت المعالجة الإحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما يوضحها الجدول الموالي :

جدول رقم 21: يرصد معامل صدق المحتوى لكل الأداءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم.

معامل صدق المحتوىCVR	
1-مجال التخطيط للتدريس	
الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس	CVR
1- يحدد عنوا ن الدرس بدقة.	1,00
2- يكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه.	1,00
3- يستخرج مكونات الدرس ويحددها في عناصر.	1,00
4- ينتقي المحتويات التي يقوم بعرضها.	0,80
5- يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس.	0,80
6- يختار أساليب التدريس المناسبة.	0,80
7- يحدد الوسائل التي يعتمد عليها في تقديم الدرس.	0,60
8- يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.	0,80
9- يحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة للمستويات المختلفة للتلاميذ.	0,80

الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية	CVR
1- يكتب خطة تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ.	1,00
2- يحدد الكفاءات التعليمية للدرس بدقة ووضوح.	1,00
3- يصوغ الكفاءات التعليمية بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.	1,00
4- يصنف الكفاءات التعليمية حسب مستوياتها قاعدية مرحلية وختامية.	0,80
5- يصنف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية المعرفية الوجدانية والحسوحركية.	0,80
2-مجال تنفيذ الدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس	CVR
1- يهيئ للدرس الجديد بأسلوب يثير اهتمام وانتباه التلاميذ.	0,80
2- يربط الدرس السابق بالدرس الجديد.	0,80
3- يخبر التلاميذ بأهداف الدرس.	1,00
4- يستغل المكتسبات القبلية للتلاميذ في الدرس الحالي.	0,60
5- يربط بين أسلوب التهيئة و موضوع الدرس	0,60
6- يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ.	0,60
7- يحرص على إنهاء التهيئة في الوقت المناسب.	0,60
8- يهتم بردود أفعال التلاميذ أثناء التهيئة للدرس.	0,80
9- ينتقل من التهيئة لموضوع الدرس بصورة طبيعية.	0,60
الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية	CVR
1- يراجع ما سبق وأن كلف به التلاميذ من واجبات.	0,80
2- يختار الأنشطة التعليمية الصفية.	0,60
3- ينوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس .	0,80
4- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.	1,00
5- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	1,00
6- يوفر أنشطة جماعية كأسلوب من أساليب التعلم الجماعي المشارك.	0,80
7- يوفر الأنشطة التعليمة الفردية.	0,80
8- يشرك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية الصفية.	0,60
9- يشجع التلاميذ على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم في الأنشطة الصفية.	0,60
10- يعطي فرصة للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه.	0,80
11- يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي.	1,00
12- ينهي الأنشطة الصفية التعليمية في الوقت المحدد.	0,80
13- يعطي الواجبات والتكليفات المنزلية للتلاميذ.	0,60
14- ينوع في الوجبات والتكليفات المنزلية بحسب تمايز حاجات التلاميذ الفردية و الزمرية.	0,60
15- يمهد للدرس أو الدروس القادمة.	0,60
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية	CVR

1- يستعمل الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.	0,80
2- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس.	1,00
3- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.	1,00
4- يختار الوقت والمكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية.	0,80
5- يشرك التلاميذ في استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.	0,60
6- يستغل الوسائل التعليمية بالحجم الكافي من حيث الوقت.	0,60
7- يراعي الأمان التام في استخدام الوسائل التعليمية .	0,80
8- يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس.	1,00
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة	CVR
1- يسجل التاريخ وعنوان الدرس على أعلى السبورة.	1,00
2- يتأكد من نظافة السبورة باستمرار.	0,80
3- ينظم مساحة السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس.	0,80
4- يكتب بخط واضح على السبورة وعلى مستوى أفقي.	0,80
5- يقسم السبورة إلى أجزاء لتستوعب بشكل منظم كل الملاحظات والرسوم.	0,80
6- يراعي قواعد اللغة فيما يكتب على السبورة.	0,60
7- يسجل المفاهيم والمصطلحات الجديدة وتعريفها.	0,80
8- يبسط الأشكال والرسوم.	0,80
9- يستخدم الطباشير الملون في المواضع المناسبة.	0,80
10- يسجل نقاط الدرس الأساسية والملخص السبوري.	0,80
3-مجال التقويم	
الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ	CVR
1- يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس.	0,60
2- يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة.	0,80
3- يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم.	0,80
4- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم أو نشاط تعليمي.بالتوقف عند كل فقرة للمراجعة وسؤال التلاميذ.	0,60
5- يستخدم التقويم الختامي الذي يحدث بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة.	0,60
6- يشخص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ.	0,60
7- يستعمل النقد الإيجابي الذي يتقبله التلاميذ عند تقييم أعمالهم.	0,60
8- يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.	0,80
9- يستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل لتقويم تعلم التلاميذ.	0,80
10- يستخدم التغذية الراجعة بكل فعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز	0,60
11- يعدل في أسلوب التدريس باستمرار تبعا لنتائج التقويم.	0,60
الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية	CVR
1- يطرح أسئلة ترتبط بموضوع وأهداف الدرس.	1,00

2- يطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس.	1,00
3- يطرح الأسئلة الصفية بلغة سليمة واضحة.	1,00
4- يوزع الأسئلة بشكل عادل على التلاميذ.	0,80
5- يعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة.	0,80
6- يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة.	0,80
7- يعمل على تدوير الأسئلة مع إجابات التلاميذ.	0,80
8- يطرح أسئلة متنوعة الأشكال ومتنوعة المستوى.	0,60
4- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي	
الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ	CVR
1- يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ لبدء الدرس.	0,80
2- يعطي توجيهات للانتباه من خلال عبارات موجهة للتلاميذ غير المنتبهين.	0,80
3- يبدأ مباشرة بعد انتباه التلاميذ دون تباطؤ أو انقطاع أو توقف.	0,60
4- ينتقل بسلاسة من فقرة إلى أخرى في الوقت المناسب دون تباطؤ.	0,60
5- يواجه التلاميذ أثناء الشرح والإلقاء والنظر إليهم.	1,00
6- يوجه الأسئلة على التلاميذ بشكل عشوائي غير متوقع وغير مرتب.	0,80
7- ينتقل أثناء الدرس بين التلاميذ لمساعدتهم فيما لديهم من صعوبات في الدرس.	0,80
8- يختار الأسلوب المناسب لجذب انتباه التلميذ شارد الذهن أثناء الدرس.	0,80
9- يستخدم التلميحات غير اللفظية من إشارات وحركات بدنية وتغيير نغمة الصوت وحدته.	0,60
10- ينوع في درجة صعوبة الألفاظ المستخدمة بما يتناسب مع مستويات التلاميذ.	0,60
11- يقسم موضوع الدرس في الحصة الواحدة على فترات إذا كان طويلا.	0,80
12- يتوقف عن الشرح والإلقاء فور ملاحظة شرود أو ملل التلاميذ.	1,00
الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية	CVR
1- يستخدم نوع الوسيلة المؤثرة في نفسية التلميذ.	0,60
2- يستخدم التعزيز عند الحاجة.	0,60
3- ينوع من أساليب التعزيز الفوري المناسبة.	0,60
4- يستخدم أساليب التعزيز في الوقت المناسب.	0,80
5- يحرص على انطفاء الاستجابات الخاطئة وإحلال الصحيحة.	0,60
6- يستخدم عبارات المدح بصوت طبيعي وبصيغة مفهومة ومباشرة.	0,60
7- يستخدم المدح فرديا وبالاسم.	0,80
8- يستعمل عبارات الثناء والتشجيع(جيد أحسنت...)	1,00
9- يستعمل الإيماءات والهمهمة التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الحديث.	0,80
10- يستعمل المداعبة المزيلة للتوتر.	0,60
11- يتجنب السخرية والتهكم عند إجابات التلاميذ الخاطئة.	1,00
12- يمدح ويشجع سلوك التلاميذ وعملهم.	1,00

الأداءات السلوكية لكفاءة إدارة الصف	CVR
1- ينظم الصف ومحتوياته (تلاميذ، مقاعد، وسائل).	1,00
2- يحافظ على الهدوء والنظام في الصف.	1,00
3- يعطي عبارات وإرشادات لضبط سلوك التلاميذ.	1,00
4- يشرك التلاميذ في تخطيط القواعد والإجراءات الصفية	0,60
5- يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة.	0,80
6- يحرص على تطبيق التعليمات والقواعد الصفية على جميع التلاميذ دون استثناء	1,00
7-يحافظ على الانتباه التام لما يجري في الصف	1,00
8-يتابع ويوجه أكثر من تلميذ في آن واحد.	0,80
9- يشرك التلاميذ في تنظيم الصف بتكليفهم ببعض النشاطات.	0,80
10-ينظم طريقة مشاركة التلاميذ.	1,00
11- يتحكم في الإجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ.	1,00
12- يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.	0,60
13- يؤكد على حق التلاميذ في التعبير ويدعم سلوكات المبادأة والمبادرات الصفية	0,60
14 – يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية.	1,00
15- يرد على استفسارات التلاميذ بطريقة حوارية منظمة.	0,80
16-يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي في حالة حدوث المشاكل الصفية الحادة.	0,80

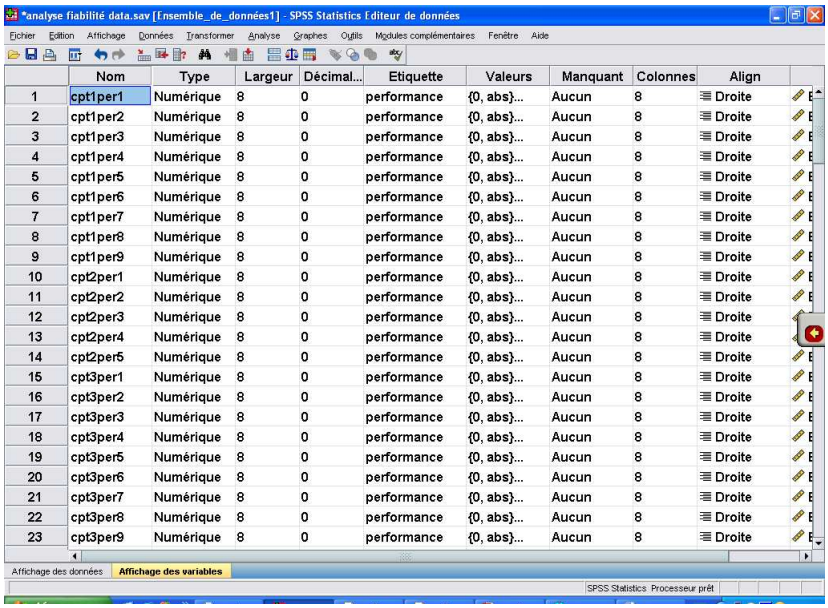
تقدير الثبات للأداة:

وقد تم الاعتماد على معامل Alpha للثبات الداخلي أو التجانس الداخلي أو درجة الاتساق بين وحدات بطاقة الملاحظة والتقييم، حيث يجب تتوفر على تقدير نفس الخاصية أو البعد الكامنة

إن مؤشر Alpha يعبر عن درجة الاتساق الداخلي للأداة أو التجانس بين عناصر الأداء حينما تقترب قيمته من الواحد صحيح، حيث عمليا يمكن اعتبار معامل الثبات مقبول إذا لم يتزل عن المؤشر 0.80

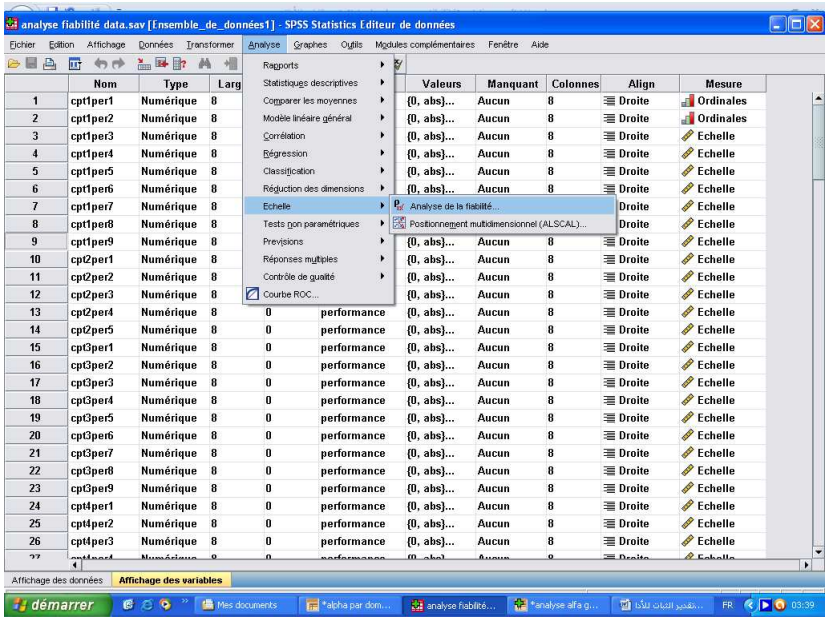
وقد اعتمدنا في تقدير هذا المؤشر على نظام تحليل البيانات Spss v17, édition 2008 وفقا للخطوات المطلوبة في تقدير خصائص المترلوجية «mesures de fiabilité » و هي كالآتي:

إدخال مؤشرات الأداء وفقا لمعايير تقدير الكفاءة المعتمدة في شبكة الملاحظة مع تسميتها و تشفيرها حسب مقتضيات عملية تفريغ البيانات بالنسبة لكل الآداءات 115 موزعة عدد الكفاءات التي شكلت بطاقة الملاحظة والتقييم .مع حفظ هذه المعطيات في ملف « analyse de fiabilité data sav »



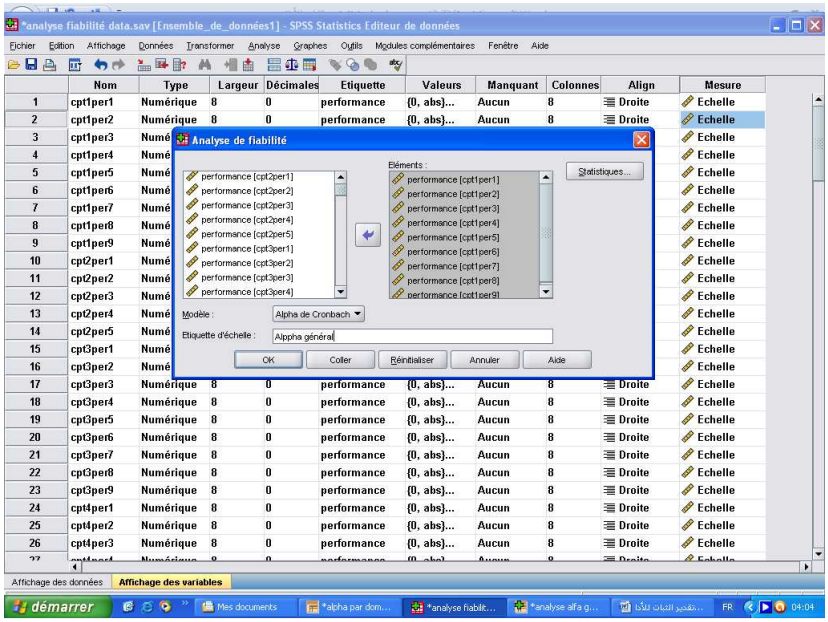
وبعد ذلك قمنا بالإجراءات اللازمة لتقدير Alpha حسب ما تقتضيه طبيعة المعطيات بين لكم والكيف ومستوى قياس البيانات و طبيعة الأداة وطريقة الرصد والتسجيل، بالإضافة إلى التعليمات الخاصة ببرنامج التحليلي الإحصائي وذلك وفقا للخطوات الآتية:

- **اختيار عملية التحليل:**

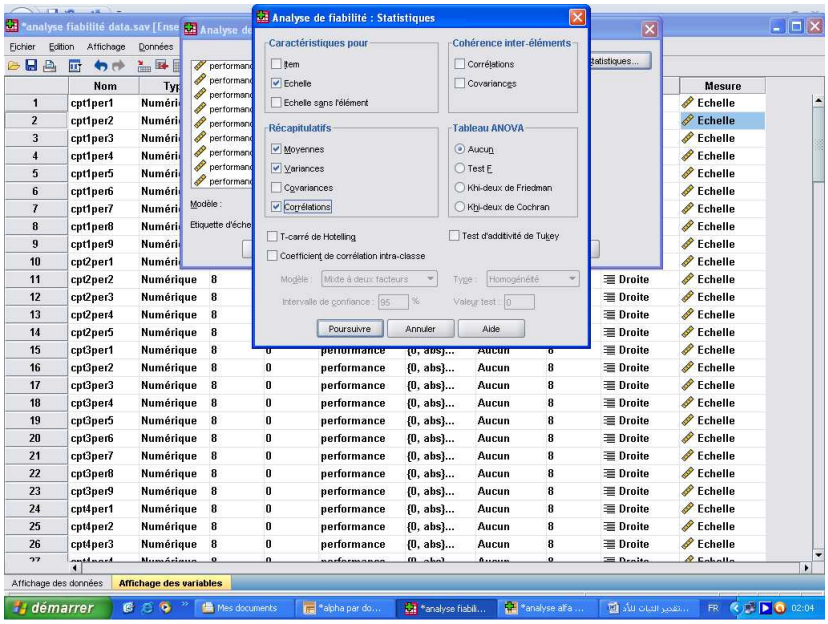


وذلك بالنقر على نافذة التحليل Analyse واختيا عملية التحليل وبعد استخراج شريط عنليات التحليل ، ننقر بعد ذلك على Echelle لاستخرج العمليات مرتبطة بتقدير الخصائص المترلوجية لأدوات القياس حيث نختار العملية المناسبة لتقدير ثبات الأداة والتي تظهر على يمين شريط عمليات التحليل وهي Analyse de la fiabilité وبعد النقر

على العملية يظهر لنا علبة الحوار الخاصة والتي من خلالها نختار المتغيرات التي يجب إدراجها للقيام بتقدير معامل Alpha سواءا كان إجماليا أو جزئيا خاص بميدان معين من ميادين بطاقة الملاحظة والتقييم أو متغيرات خاصة بكفاءة معينة تندرج ضمن ميادان معين.وذلك بتعين العناصر اللازمة لعملية التحليل في الجهة اليسرى لعلبة الحوار ثم نقلها للجهة اليمنى بالنقر على السهم الذي يتوسطها والذي يحدد اتجاه عملية النقل.



وبعد نقل العناصر أو المتغيرات ننقر على الأيقونة في أقصى يمين مربع الحوار Statistiques لاختيار أهم العمليات المدرجة ضمن تقدير الخصائص المترولوجية وذلك بعد ثبتنا لنموذج Alpha de crombach من بين بدائل عديدة معدة لتقدير ثبات وسائل القياس بطرق مختلفة طبعا حسب نوعية الأدوات و مستوى القياس للمقاييس. وبعد هذه العملية نحصل على مربع حوار ثاني مجهز ببدائل عديدة حسب الوضعيات التي يريد الباحث معالجتها و المعلمات التي يحتاج إليها في عملية التحليل و اتخاذ القرار في شأن صلاحية الأداة.



ومايهمنا نحن في هذه الوضعية التي نحن بصددها، هو مربعي العمليات في الجهة اليمنى من علبة الحوار، حيث نؤشر على العمليات المطلوبة. ففي الربع الأول Caractéristiques pour حيث نؤشر على Echelle ، أما على مستوى المربع الثاني Récapitulatifs فنؤشر على العمليات Moyennes, Variances, Corrélations على التوالي ، وبعد ذلك نضغط على الإيقونة Poursuivre لتثبيت هذه العمليات ثم العودة إلى علبة الحوار الأولى أين نضغط على الإيقونة ok للقيام بالعملية في شكلها النهائي ، وفيما يلي نموذج لنتائج العملية الأولى التي قمنا بها لتقدير ثبات بطاقة الملاحظة والتقييم كمثال يوضح نتائج الإجراءات العملية التي قمنا بها.

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,950	115

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
253,93	1998,133	44,700	115

وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات وفقا البرنامج تحليل المعطيات وتقدير خصائص الأداة تحصلنا على معامل Alpha للاتساق الداخلي كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم 22: يرصد كل قيم معامل Alpha المحصل بعد القيام بالعملية:

البعـــد	عدد العناصر	المتوسط	التبايـن	الانحراف المعياري	معامل Alpha
1. بطاقة الملاحظة والتقييم	115	253.93	1998.13	44.7	0.950
2. مجال التخطيط للتدريس	14	24.13	181.775	13.482	0.927
3. كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس	09	16.63	71.344	08.447	0.877
4. كفاءة تحديد و صياغة الكفاءات التعليمية	05	07.50	32.603	05.710	0.883
5. مجال تنفيذ الدرس	42	108.20	137.752	11.737	0.794
6. كفاءة التهيئة للدرس	09	21.17	36.902	06.075	0.865
7. كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية	15	36.30	28.148	05.305	0.634
8. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية	08	22.67	12.851	03.585	0.819
9. كفاءة استخدام السبورة	10	28.07	25.375	05.073	0.789
10. مجال التقويم	19	41.03	107.689	10.377	0.875
11. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ	11	20.20	54.924	07.411	0.816
12. كفاءة الأسئلة الصفية	08	20.83	14.695	03.833	0.811
13. مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي	40	80.57	460.392	21.457	0.931
14. كفاءة جذب انتباه التلاميذ	12	26.60	30.869	05.556	0.692
15. كفاءة التعزيز والدافعية	12	19.53	92.120	09.598	0.902
16. كفاءة إدارة الصف	16	34.43	91.013	09.540	0.889

وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات وفقا البرنامج تحليل المعطيات، وتقدير خصائص الأداة، تحصلنا على معامل Alpha للاتساق الداخلي بكل أبعادها يقدر 0.95 وهو معامل ثبات داخلي مرتفع جدا، أما بالنسبة لمعاملات الأخرى المتعلقة بكل الكفاءات فتراوح بين 0.69 و 0.92 وهي معاملات اتساق وتجانس مهمة. مما يبين أن بطاقة الملاحظة تتمتع بأهم الخصائص المترولوجية و هي الثبات.

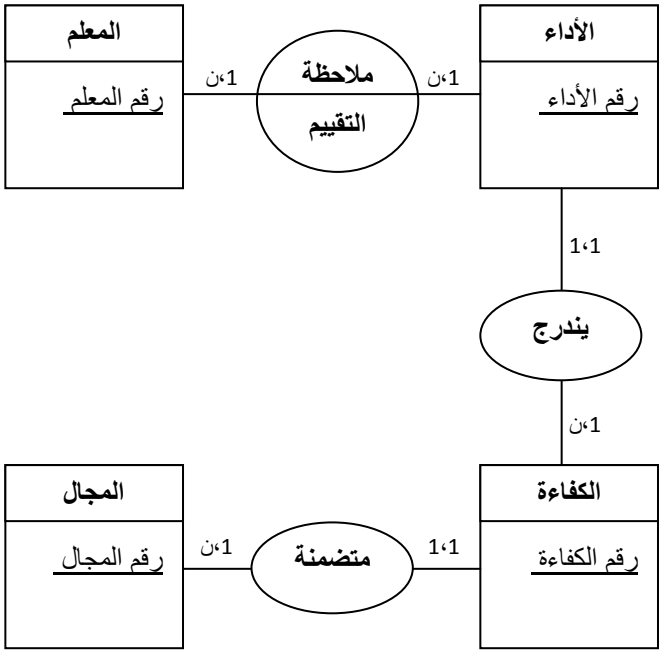
ومما يبين أهمية قيم Alpha المحصل عليها، الدراسة التحليلية المطولة التي قام بها الباحث [20] Darpy.D(2003) والتي تناولت استعمال معامل Alpha في سلالم تقدير لميادين مختلفة في 30 سنة الأخيرة، حيث بين أن قيمة ألفا تتأثر كثيرا بعد البنود المكونة للسلم، فكلما كان عدد البنود كبير كلما تطلب معامل اتساق داخلي معتبر .بمتوسط بين 0.70 و 0.99 ، وعليه يمكن القول أن المعاملات التي حصلنا عليها تدل على قوة وثبات بطاقة الملاحظة والتقييم المعتمدة في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة.

5. وصف خطوات بناء شبكة التحليل:

1.5. النموذج التصوري للبيانات:

قمنا بانشاء نموذج تصوري للبيانات (model conceptuel des données M.C.D) وذلك وفقا للتصميم الآتي حسب احتياجات عملية التحليل و تصنيف البيانات اخذين بعين الاعتبار كل المتغيرات :

يتكون النموذج من عدة وحدات وعلاقات:



الشكل 1: النموذج التصوري للبيانات

1. **وحدة المعلم**: يمثل عينة الدراسة وميدان تطبيق الأداة، و نتعامل معه وفقا للخصوصيات التالية:
   - رقم المعلم(مفتاح الوحدة)
   - اسم المعلم
   - لقب المعلم
   - المؤسسة التعليمية
   - مادة التدريس
   - الأقدمية
2. **وحدة الأداء**: يمثل المكون السلوكي للكفاءة،يعا
   - رقم الأداء (مفتاح الوحدة)
   - اسم الأداء
3. **وحدة الكفاءة**: محصلة أداءات ومهارات
   - رقم الكفاءة(مفتاح الوحدة)
   - -اسم الكفاءة
4. **العلاقة ملاحظة** : تقييم المعلم في أداء معين، وفقا للخصوصيات التالية:

- **رقم المعلم رقم الأداء**:(مفتاح العلاقة)
  - توقيت الملاحظة
  - مستوى الفوج
  - التقدير

2.5. إنشاء قاعدة البيانات: باستعمال برنامج MS Excel قمنا بإنشاء قاعدة البيانات وإدخال المعلومات التي تم جمعها عن طريق تطبيق بطاقة الملاحظة و التقييم، وذلك تبعا الخطوات التالية:

الجدول رقم 1:

قمنا بتفريغ كل البيانات الخاصة بأفراد العينة – معلمي المرحلة المتوسطة- بعدما تم تحديد حجم العينة المناسب للدراسة وفقا لمعلمات المجتمع الإحصائي، و تحديد حجم العينة الناسب بناءا على مرتكزات عملية التعين التي تضمن حدود عملية التمثيل بناءا على العدد المطلوب منهجيا وحجم الخطأ المعياري المحدد و مستوى الثقة المطلوب حسب جداول حجوم العينات ل Backstrom.

و قد تمت عملية التفريغ وفقا لترقيم أفراد العينة من 1 إلى 166 في العمود الأول من ثم أردفنا الرقم باسم المعلم في العمود الثاني حيث يقابل كل اسم الرقم المرافق له على طول عملية التحليل، أما العمود الثالث فقد احتوى على تقدير سنوات الأقدمية في الخدمة التي أداها كل معلم، والمقدرة بالسنوات مغلقة حسب تقدير المعلمين أفرد عينة الدراسة.

أما العمود الثالث فقد خصص لاسم المؤسسة التي ينتمي إليها كل معلم، بما أن المعلمين أفراد العينة تم اختيارهم من خمسة مؤسسات تعليمية بمدينة سطيف.

أما العمود الخامس فقد خصصناه لمادة التدريس، حيث تم إدراج مادة الاختصاص مقابل كل أستاذ، واقتصرنا على المواد التالية: رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات. والشكل الموالي يوضح تصميم الجدول والكيفية التي تمت بها عملية تفريغ البيانات:

	A	B	C	D	E
1	الرقم	اللقب و الاسم	عدد سنوات التدريس	المؤسسة	مادة التدريس
2	1	شنان سعاد	13	8ماي1945	لغة عربية
3	2	طيار رشيد	28	8ماي1945	اجتماعيات
4	3	بلخوخ نوارة	8	8ماي1945	فيزياء
5	4	رحماني نصيرة	9	8ماي1945	لغة عربية
6	5	بوعكاز سليمة	4	8ماي1945	لغة عربية
7	6	كتفي صبرينة	1	بخوش	لغة عربية
8	7	مذكور	9	بخوش	لغة عربية
9	8	محبوب	17	بخوش	فيزياء
10	9	معتوق	20	بخوش	رياضيات
11	10	لافي	1	بخوش	رياضيات

الجدول رقم 2:

وقد تضمن هذا الجدول على غرار الجدول السابق معطيات أولية خاصة بأفراد العينة للحفاظ على ترابط عملية التحليل من خلال الحفاظ على نفس الترتيب لأفراد العينة. وقد قسم الجدول إلى مدخلين حيث تضمن السم الأقل منه ما يلي:

العمود الأول خصص لأسماء أفراد العينة بالكيفية تم إدخالهم بها في الجدول السابق للحفاظ على نفس الترتيب.أما العمود الثاني من الباب الأول دائما فقد خصص لرقم الحصة وذلك تبعا لإجراءات عملية الملاحظة حتى نضمن أن لا تتكرر الملاحظة للمعلم أكثر من مرة واحدة لكل مجال معين من مجالات بطاقة الملاحظة والتقييم، هذا من جهة ومن جهة أخرى حتى تتوزع ملاحظة وتقييم كل معلم في كل المجالات على حصص مختلفة.

أما العمود الثالث فقد خصص لمستوى الفوج التربوي، وذلك بهدف ضمان أكبر قدر من الموضوعية لعملية الملاحظة والتقييم حيث عمدنا إلى تقييم أدءات المعلم وكفاءته أثناء تدريسه لأفواج مختلفة مسندة إليه من حيث المستوى بين السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة متوسط.

أما بالنسبة للعمود الرابع فقد خصص لرصد توقيت الحصص التي يتم فيها ملاحظة المعلم في كل مجالات بطاقة الملاحظة و التقييم، حيث حرصنا أن تكون عملية الرصد لكل معلم من أفراد العينة موزعة حسب المجالات المستهدفة في كل مرة، وفي مواقيت مختلفة حسب توزيعه العملي اليومي، وهذا أيضا بدافع ضمان الموضوعية في عملية تقدير مستويات انجازه للأداءات والكفاءات، حيث قدرنا أن الحالة النفسية والجسمية من قوة وضعف تتوزع على كامل مواقيت العمل صباحا في بداية عمله اليومي و مساءا عند نهاية عمله اليومي بالنسبة للمعلم.

أما العمود الخامس و الأخير من المدخل الأول لهذا الجدول فقد خصص لتقدير مؤشر الاتفاق أو ما يعرف مؤشر المصداقية و الموضوعية لعملية والملاحظة والرصد وهو يعبر عن درجة الموضوعية التي يتحلى بها الملاحظين لكل أستاذ في تقديرهما لمستوى إنجاز كل معلم ملاحظ لكل أداءات و كفاءات مجال معين من مجالات بطاقة الملاحظة والتقييم. ويتم تقدير هذا المؤشر وفقا للمعادلة التي وضعها cooper في الصورة الآتية:

أما المدخل الثاني فقد خصص لجانب عرض كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة والتقييم على حدى وذلك من خلال تخصيص مدخل ضمن الجدول يبوب باسم المجال المعني بعملية التقدير، ثم استحداث أبواب تحتية ضمن المجال العام و ذلك حسب ما يندرج تحت كل مجال من كفاءات، حيث يخصص لكل كفاءة باب خاص بها و يعنون باسمها، بعد ذلك يتم استحداث أعمدة ضمن كل باب يمثل كفاءة معينة حيث يمثل كل عمود أداء معين أداء من أداءات كل كفاءة ويحمل الرقم المخصص له حسب تقسيم أداءات الكفاءة وترقيمها ضمن بطاقة الملاحظة والتقييم. و ضمن كل عمود تسجل التقديرات التي رصدها الملاحظين وهي عبارة عن تكميم لعملية الرصد و تتوزع في مجال تقديري بين غياب الأداء أو عدم ظهوره بالمرة (0) و مستوى الجودة والإتقان(4) حسب السلم التقديري لطاقة الملاحظة والتقييم.

وتسجل معطيات هذا الجدول بشكل يخصص فيه صف واحد لكل معلم على طول مدخلي الجدول، كما نشير أن نفس معطيات هذا الجدول تم تحويلها كقاعدة بيانات في البرنامج الإحصائي Spss لإجراء المعالجة الإحصائية في ضوء فرضيات الدراسة.

والشكل الموالي يصف معطيات عينة من المعلمين في المجال الأول لبطاقة الملاحظة التقييم كمثال توضيحي.

					مجال التخطيط للتدريس														
					الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس									الأداءات السلوكية لكفاية تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية					
اللقب و الاسم	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5
ظاهر بشير	1	3م8	09/08	100.00%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
شريات كمال	1	3م1	09/08	71.42%	3	0	3	3	3	3	1	0	2	3	3	0	0	0
حواسي عمار	1	1م2	09/08	92.85%	4	0	4	4	3	3	0	4	3	4	4	4	2	3
قلّي عبد النّور	1	1م4	10/09	92.85%	3	0	3	3	3	3	2	0	3	3	3	0	0	0
ضيفي كريمة	1	1م10	11/10	92.85%	3	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	2	0	0
خوجة الزهرة	1	2م7	11/10	92.00%	3	0	3	3	3	0	3	0	0	3	0	0	0	0
جابي علية	1	2م2	11/10	98.35%	3	0	3	3	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0
لعلام رشيد	2	4م	09/08	70.00%	4	3	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
جساس عزوز	5	2م	14-13	70.00%	4	0	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	3
حشانة خيرة	4	1م	15-14	70.00%	3	0	3	3	3	2	3	2	0	3	3	3	3	2
عبو عبد الوهاب	1	1م	16-15	78.00%	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3

الجدول رقم3:

لقد تم تصميم الجدول الثالث على غرار الجدول الثاني، مع اختصار في الأعمدة التي تضمنها مدخلي الجدول السابق، حيث ضم المدخل الأول عمودا واحدا خصص لأسماء المعلمين أفراد العينة بنفس ترتيب الجدول السابق. أم بالنسبة للمدخل الثاني، فقد قسم إلى أربع أبواب بحسب عدد المجالات التي كونت بطاقة الملاحظة والتقييم مرقمة من 1 إلى 4 وفق رموز الترقيم الروماني، ليسهل تميزها فيما بينها من جهة، و تميزها عن ترقيم الكفاءات من جهة أخرى، حيث خصص كل باب لمجال واحد يحمل رقما خاصا به حسب الترقيم الوارد في بطاقة الملاحظة والتقييم. وقد ضم كل باب أعمدة خاصة بالكفاءات المنضوية تحته، تم ترقيمها وترتيبها حسب ورودها ضمن بطاقة الملاحظة والتقييم، وبتعداد 11 كفاءة، ويتفرع عن كل عمود خاص بالكفاءة عمودين، خصص أولهما التقدير العام للكفاءة بعد عملية جمع لكل التقديرات التي حصلت عليها الأداءات المنضوية تحت الكفاءة، أما العمود الثاني فقد خصص لمؤشر مستوى الإنجاز للكفاءة حسب المعيار الايديومتري المعتمد في الدراسة (نسبة مستوى انجاز الكفاءة المقبول 70 %)، و بتقديرين (0) إذا كان مجموع تقديرات الأداءات للكفاءة أدني من نسبة 70 % من النهاية العظمى لمستوى الإنجاز، أما التقدير الثاني(1) إذا قدرت نسبة تقديرات الأداءات عند حدود نسبة القطع 70 % فما فوق. ويتم حساب هذه العملية و تقدير نسبة مستوى الإنجاز أوتوماتيكيا من خلال تحرير المعادلة الخاصة بذلك في شبكة التحليل.

و الشكل الموالي يوضح كيفية تصميم الجدول رقم 3 و تصنيف البيانات عملية تقدير نسب مستويات الإنجاز لمجموعة من المعلمين من عينة الدراسة كمثال توضيحي.

	I			II				III		IV		
اللقب و الاسم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
صديق عامر حمامة	3	0	11	31	19	19	9	16	16	7	17	
بن سعدي فضيلة	15	12	24	37	24	30	30	24	33	29	44	
بن عنتر سنطاقة	17	8	27	36	24	30	19	24	25	10	24	
عقاقة سليمة	0	0	23	34	15	26	17	23	24	13	22	
بن حركات نادية	14	0	27	46	27	27	29	24	35	36	55	
حوامر سهام	19	4	20	38	25	28	13	22	25	28	26	
لعرابة	27	14	19	38	24	29	20	22	30	29	32	
معتوق	23	14	16	35	23	30	21	19	27	24	41	
شرفي	23	13	18	38	21	25	19	18	28	25	30	
حمودي غنية	20	13	15	34	25	27	14	18	21	21	40	

الجدول رقم 4

لقد زودت شبكة التحليل بنموذج لبطاقة الملاحظة والتقييم في شكلها النهائي المعتمدة في عملية جمع البيانات، حيث تم استحداث هذا النموذج ضمن ملف Excel مع ربطه بقاعدة البيانات، وذلك بهدف جعل عملية تحليل الاحتياجات عملية دقيقة و موضوعية، من خلال توفير بيانات لعملية الملاحظة والتقييم لكل معلم في أي كفاءة من الكفاءات في أي مجال من المجالات التي تضمنتها البطاقة، ليس من خلال التقديرات العامة للكفاءة فقط من خلال تقدير مستوى الإنجاز العام، و إنما بتوفير التقديرات التي حصل عليها المعلمين في الأداءات السلوكية، والتي تعبر عن مستوى معين الأداء وفقا للتقديرات الرقمية المعتمدة في عملية التقييم.

و قد تضمن الملف الخاص بهذه العلمية أربعة نوافذ، خصصت كل واحدة منها لمجال واحد من مجالات بطاقة الملاحظة والتقييم. حيث تم تصميم كل نافذة وفقا لشكل بطاقة الملاحظة والتقييم، وتم تقسيمها إلى قسمين :

يتضمن القسم العلوي رقم وعنوان المجال المعني بعملية الملاحظة والتقييم في أعلى النافذة، وعلي يساره تم استحداث قائمة منسدلة (Liste déroulante) تم ربطها بالقائمة الاسمية لعينة الدراسة لقاعدة البيانات الأولية، حيث يتم الحصول على البيانات الخاصة بكل معلم وأدائه للكفاءات ضمن المجال بالنقر على السهم على يمين القائمة التي تنسدل مبرزة القائمة الاسمية للمعلمين أفراد عينة الدراسة، ثم يتم اختيار المعلم حسب حاجتنا إليه وفقا لمتطلبات عملية التحليل.

بالإضافة إلى ذلك فقد تضمن هذا القسم مجموعة من المعطيات مرتبطة ببعض المتغيرات الأساسية للدراسة تتمثل في ؛ اسم المؤسسة التي ينتمي إليها المعلم المعني بعملية الملاحظة والتقييم وعدد السنوات الفعلية التي مارس فيها المعلم مهام التدريس لضبط مؤشر الأقدمية و مادة التدريس، بالإضافة إلى معطيات أخرى ترتبط ببعض الضوابط الضرورية لضمان موضوعية عملية الملاحظة، وقد تمثلت في البيانات التالية؛ اسم ولقب المعلم و عنوان الدرس و مستوى الفوج التربوي وترقيم الحصة التي سيلاحظ ويقيم أثناءها المعلم و توقيت الحصة، بالإضافة إلى مؤشر Cooper لتقدير مصداقية وموضوعية عملية الملاحظة والتقييم.

أما القسم الأدنى فقد تم تقسيمه أفقيا إلى عدد من الجداول بحسب عدد الكفاءات التي يتضمنها كل مجال، حيث يخصص كل واحد منها إلى كفاءة واحدة يحمل اسمها كعنوان له ، كما تم تقسيم كل جدول عموديا إلى مدخلين أساسيين هما : المدخل الأول على اليمين معنون الأداءات السلوكية الخاصة بكل كفاءة حيث تم ترتيبها وترقيمها بحسب عدد هذه الأداءات مع تخصيص خانة لكل أداء، بالإضافة إلى خانة خاصة بالدرجة الكلية لأداء المدرس؛ وهي عبارة عن عملية جمع لمختلف التقديرات التي حصل عليها المعلم في مختلف الأداءات التي تتضمنا الكفاءة.

أما المدخل الثاني فقد خصص لتقدير مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات الذي اعتمدناه في عملية الملاحظة والتقييم، حيث يتراوح تدريجه وفقا للدرجات الآتية: لا يؤدي (0)، أداء ضعيف (1)، أداء متوسط (2)، أداء جيد (3)، أداء ممتاز (4). مع تخصيص خانات فارغة مقابلة الأداءات يتم ملؤها من طرف المقيم حسب ما يناسب مستوى الأداء الذي يبديه كل معلم، بالإضافة إلى خانة مخصصة لجمع كل التقديرات.

كما تم تخصيص نافذة لكل مجال معنونة باسمه، ويظهر هذا على مستوى شريط المهام بعد فتح الملف.حيث يمكن التنقل من مجال إلى مجال آخر عن طريق النقر على هذه النوافذ المعنونة.

والشكل الموالي يمثل معطيات وتقديرات إحدى أفراد العينة في كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس ضمن مجال التخطيط للتدريس، نعرضه كمثال توضيحي.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	بطاقـــة ملاحظـــــة وتقييـــم							
2	1-مجال التخطيط للتدريس							آيت محفوظ سامية
3	اسم ولقب المدرس:		آيت محفوظ سامية					
4	عدد سنوات التدريس:		7					
5	المؤسسة:		8ماي1945					
6	مادة التدريس:		فيزياء					
7	عنوان الدرس:		التوتر و التيار الكهربائي المتناوبان					
8	رقم الحصة:		1					
9	مستوى الفوج التربوي:		4م					
10	توقيت الحصة:		11/10					
11	مؤشر الإتقان:		93.00%					
12		الأداءات السلوكية لكفاية إعداد خطة لتقديم الدرس		مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات				
13				لايؤدي (0)	ضعيف(1)	متوسط(2)	جيد(3)	ممتاز(4)
14		1يحدد عنوان الدرس بدقة				3		
15		2يكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه				3		
16		3يستخرج مكونات الدرس ويحددها في عناصر				3		
17		4ينتقي المحتويات التي يقوم بعرضها				3		
18		5يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس				3		
19		6يختار أساليب التدريس المناسبة				3		
20		7يحدد الوسائل التي يعتمد عليها في تقديم الدرس				3		
21		8يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي				3		
22		9يحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة للمستويات المختلفة للتلاميذ				3		
23		الدرجة الكلية لأداء المدرس				36/ 27		
24		الأداءات السلوكية لكفاية تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية						

مجال التخطيط للتدريس | صب المعلومات | نموذج تقويم المدرس | مجال تنفيذ الدرس | مجال

نافذة Excel تختزل المعطيات والمعالجات المحررة في الجداول لكل أستاذ على حدا

1. Liste déroulante قائمة منسدلة

2. Champs مجالات

لقد تم تجميع كل المعطيات في جدول يختزل كل المعالجات للمعطيات الخاصة بكل معملين من أفراد العينة وذلك وفقا للمرجعية التي اعتمدناها في تحليل الاحتياجات التدريبية، حيث ركزنا على مفهوم فردنة عملية التحليل أي تقييم مستويات كل انجاز كل معلم على حدا. ليتسنى تصنيف فئات المعلمين من أجل اقتراح البرنامج التدريبي لكل فئة بحسب احتياجاتها.

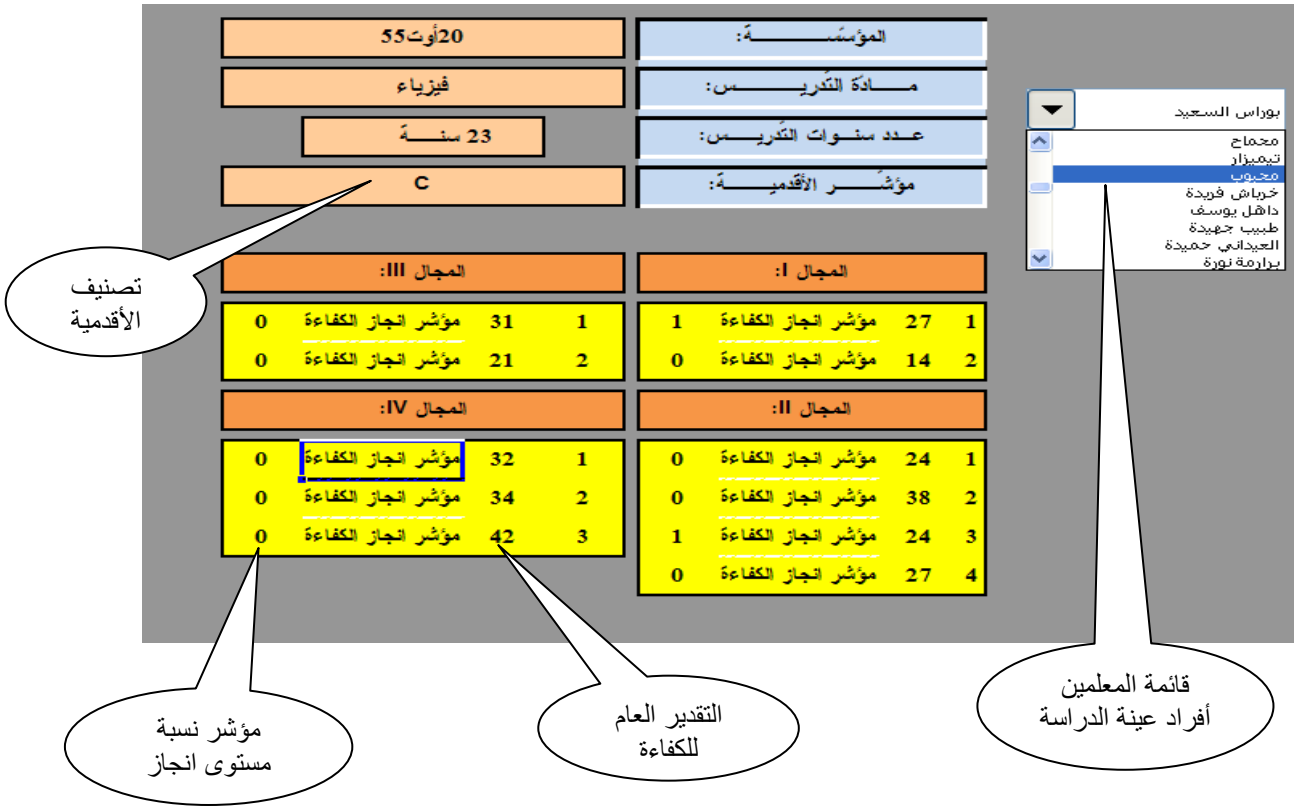
والجدول عبارة عن نافذة مقسمة إلى قسمين؛ القسم الأول عبارة عن قائمة منسدلة (Liste déroulante) تضم القائمة الاسمية لكل المعلمين أفراد عينة الدراسة و ذلك بالاعتماد على رابط مباشرة لقاعدة البيانات في الجدول رقم 1 ،بحيث تتم عملية البحث، بالنقر على السهم في يسار القائمة التي تنسدل مظهرة القائمة الاسمية لأفراد العينة، وبعد ذلك نقوم بعملية اختيار الأسماء حسب احتياجاتنا في عملية التحليل.

أما القسم الثاني من النافذة يتضمن عدد من المجالات (Champs) بحسب المعطيات التي ركزت عليها عملية التحليل (المتغيرات). حيث يتضمن الجزء الأعلى من هذا القسم أربع مجالات مزدوجة عبارة عن متغيرات(variables) تقابلها تحديدات (déterminants) تتعلق أساسا بالمعطيات الديموغرافية والشخصية للعينة، وهي على التوالي: المؤسسة التي يزاول في فيها كل معلم مهامه، مادة التدريس، وعدد سنوات الأقدمية التي أداها المعلم، ثم مؤشر الأقدمية بناءا على التصنيف المعتمد في ثلاثة مستويات محددة وفقا لمعالجة آلية بناءا عدد سنوات الخدمة لكل معلم، وهي على التوالي بين 1 و5 سنوات الفئة(A) بين 6 و 10 سنوات الفئة (B) أما أكبر من 10 سنوات الفئة (C)

أما الجزء الأدنى من القسم الثاني من النافذة فقد خصص لأهم المعالجات التي تضمنتها شبكة التحليل والمرتبطة مباشرة بمستويات انجاز المعلمين لكل الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم وفقا للمعايير التي تم التطرق لها مسبقا من المنظور الإيديومتري بالاعتماد على نسبة القطع. وقد تمحور المجالات أساسا على المجالات الأربعة المكونة لبطاقة الملاحظة والتقييم، وقد تضمن كل منها مجموعة من الكفاءات حسب طبيعة المهام والوظائف البيداغوجية التي تخدمها كل كفاءة. فبالنسبة لكل مجال خاص بكفاءة معينة فإنه يبرز مؤشرين أساسيين؛ أولهما التقدير العام الذي حصل كل معلم من مستوى انجازه للأداءات الخاصة بالكفاءة، ويقابله مؤشر مستوى الانجاز المقبول حسب نسبة القطع المعمول بها في تقييم انجاز المعلم للكفاءة ككل وذلك وفقا للتقديرين (0)، (1). يتم الحصول على التقديرات من خلال المعالجة الآلية عبر الرابط المباشر للنافذة قاعدة البيانات المحررة و التي تم التطرق إليها في عرض بيانات الجدول رقم:3.

وتتم عملية عرض النتائج من خلال النقر فقط على السهم في القائمة المنسدلة حيث تظهر القائمة الاسمية، وبعد ذلك يتم اختيار اسم المعلم المعني في كل مرة بالضغط على الاسم فتعرض مباشرة كل المعطيات الخاصة به لأجل عملية التحليل مباشرة.

و النافذة الموالية تعرض نتائج أستاذ معين كمثال توضيحي.



تهميش مراجع الفصل الخامس

[1] Angers M. (1997) ; Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, édition Casbah, Alger, P.9.

[2] مجدي ماهر مسيحة (2002)؛ تقويم أداء معلمي التدريبات المهنية بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ص138.

[3] رشدي فام منصور(1995)؛ التقويم وبناء الاختبارات، في أسس التربية لإعداد المعلم الجامعي،ط2 ، القاهرة، ص 193-205.

[4] Hadji. C (2000); Evaluer, règles du jeu, E.S.F. éditeur, Paris.

[5] Therer. J (1999); Evaluer pour evoluer Eléments de docimologie. Disponible sur www2.ulg.ac.be. Reçu 12/05/2008.

[6] محمد زياد حمدان (1986)؛ قياس كفاية التدريس، طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

[7]زكرياء الشربيني (1995)؛ الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية و التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلوالمصرية ، القاهرة، ص 167.

[8]صلاح الدين محمود علام (1993)؛ الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترمية و اللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 302-303.

[9]زكرياء الشربيني(1995)؛ مرجع سابق، ص 178.

[10] Spss inc (2005); Spss de base version 14.0 : guide de l'utilisateur. Chicago, U.S.A

[11]زكرياء الشربيني (1995)؛ مرجع سابق، ص181.

[12]صلاح الدين محمود علام (1993)؛ مرجع سابق، ص 309.

[13]نفس المرجع السابق، ص319.

[14] Spss inc(2005); Opcit. P 430-431.

[15] ONUDC-CÉE (2009) ; Manuel sur les enquêtes de victimisation. Nations unies. P 68-69. Disponible sur : www.unodc.org/.../data.../Manual_Victimization_French_030210.pdf. Reçu le : 23/10/2011.

[16] G. Dussault et Col(1973) ; l'analyse de l'enseignement, Montréal, Presses de l'université du Québec. P.33.

[17] Zay. D(1983) ; L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des maîtres. Revue française de pédagogie. Vol 63,1983. P. 13-31. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_1888. Reçu le: 03/01/2009.

[18] De Saint-André. M-D, et col (2010) ; Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, N° 2, 2010, P.159- 176, disponible sur : ncre.educ.usherbrooke.ca/catalogue/lire_article.php?index=248.2011/03/02 :le Reçu .

[19] Jutras. N (1998) ; Application d'une procédure d'élaboration d'instruments de sélection basée sur la validité de contenu : construction d'un « in-basket ». thèse de maitrise en

psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières. P. 96. Disponible sur : depot-e.uqtr.ca/5019/1/000648936.pdf. Reçu : 25/08/2009.

[20] Darpy. D (2003) ; Développement d'une échelle de mesure La notion de variable latente. Disponible sur : www.irdp.ch/edumetrie/.../coef_alpha.htm. Reçu le:25/08/2009.

الفصل السابع:

عرض وتحليل النتائج في ضوء المعيار الايديومتري

1. نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل التي أسفرت عليها الدراسة الميدانية النهائية، من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة والتقييم بهدف تقدير الحاجات التدريبية لأساتذة التعليم المتوسط، والعوامل الشخصية والديموغرافية المؤثرة في أدائهم للكفاءات التدريسية موضوع التقويم بمتوسطات مدينة سطيف، وذلك كمحاولة للإجابة على مشكلة الدراسة كما وردت في مشكلة البحث، وأيضا كما وردت في إجراءات الدراسة الميدانية.

و للإجابة على هذه الأسئلة قام الباحث بمعية مجموعة من الأساتذة الملاحظين المدربين، بتطبيق بطاقة الملاحظة و التقييم على عينة قوامها 166 أستاذ وأستاذة، موزعين على خمسة إكماليات بمدينة سطيف تم اختيارها بشكل عشوائي، وقد انخفض تعداد الأساتذة، بعد عملية تقدير معيار الاتفاق بين الملاحظين حول تقييم كل أستاذ، لضمان أكبر قدر من الثبات والموضوعية لدى الملاحظين إبان تقديرهم لمستوى أداء أفراد عينة البحث للكفاءات التدريسية موضوع عملية التقييم، حيث قدر حجم العينة بـ 99 أستاذ وأستاذة، حيث تم إقصاء كل مفردات الملاحظة التي لم تستجيب لمعايير الاتفاق التي تم ضبطها سابقا وفقا لعتبة 70% حسب مؤشر «Cooper»

وقد تم تفريغ كل البيانات المجمعة ضمن نموذج التحليل المعد مسبقا، حيث شملت العملية تسجيل كل البيانات الديموغرافية للعينة، بالإضافة إلى رصد التقديرات الخاصة بتقييم أداء المعلمين للكفاءات التدريسية حسب سلم التقدير لبطاقة الملاحظة والتقييم، و قد تمت المعالجة الإحصائية في مرحلتها الأولى وفقا للمعايير المبرمجة في شبكة التحليل ضمن برنامج«Microsoft Excel. V. 2007 » في ضوء المعيار الاديومتري ، وقد تم توضيح خطوات هذه العملية سالفا لما عرضنا إجراءات الدراسة في جانبها الإحصائي، بالإضافة برنامج المعاجلة الإحصائية باستعمال حزم التحليل الإحصائي «Spss pour Windows, V.17, édition 2008 » ، من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية الاستدلالية المذكورة سالفا في الفصل الثالث، وسنتعرض بالتفصيل إلى عرض وتحليل النتائج التي أسفرت عنها المعاجلة الإحصائية في ضوء المعيار محكي المرجع (الايديومتري).

2– تحليل النتائج في ضوء المعيار الايديومتري:

يفسر الباحث نتائج هذا البحث في ضوء المعيار الايديومتري عبر عملية تحليل في مرحلتين؛ فمبدئيا عملية التحليل تعتمد على معيار ايديومتري بحت حينما يتعلق الأمر بالتحليل المفردن « Analyse individualisée » وفق المقاربة النموذج الذي وضعه Gagne . R ، والذي في آخر خطواته يحدد لنا نظام تقييم ثابت من خلال ضبط الإجراءات الآتية؛ تحديد الكفاءات التدريسية الصفية المكونة لبطاقة الملاحظة والتقييم، ترتيب الموقف التعليمي وتدريج كفاءاته المتنوعة بصيغ تربوية ونفسية عملية، التحقق من إنجاز الأداءات السلوكية الفرعية لضمان ترجمة الكفاءة التدريسية ضمن الموقف الصفي وفقا لمعيار صحة التنفيذ آخذين بعين الاعتبار شروط و ظروف، هذا التنفيذ حسب متطلبات الوضعية التعليمية. وقد اعتمدنا الصيغة التالية في تقدير النسبة المئوية للانجاز/للأداء= مجموع الدرجات التي حصل عليها الفرد في الكفاءة /مقسوم على النهاية العظمى×100، و في حالة دراستنا ثبتنا معيار مستوى الإنجاز المقبول عند عتبة 70% نسبة قطع من النهاية العظمى ، و يعتبر كل مدرس وصل هذه النسبة متقنا/ متمكنا، وكل من لا يصل إليها غير متمكنا/غير متقنا بالنسبة للكفاءة التدريسية. و يتعذر علينا عرض نتائج هذه المرحلة في عملية تفسير النتائج،

ولكن يمكن الإطلاع عليها من خلال تصفح النتائج على مستوى الشبكة المرفقة، بالرغم من أهمية هذا الإجراء الذي يمثل الأساس في عملية التحليل ضمن النموذج التصوري الذي تمت برمجته، سواء فيما يتعلق برمجة وحدات عملية التحليل، أو من خلال وضع المعيار لضبط وتحديد الاحتياجات التدريبية الزمرية لعينة الدراسة.

أما في المرحلة الثانية فقد عمدنا إلى التوفيق بين التقويم المحكي والمعياري، من أجل تقدير مستوى الفعالية في إنجاز الكفاءات التدريسية التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم وفقا لمعيار أداء يعتمد على نسبة التكرارات في مستوى جودة الأداء بالاعتماد على نسبة القطع كمقياس من مقاييس الامتياز المعتمدة في بعض أنظمة تقويم المدرس ، وذلك وفقا للمعادلة الآتية: مجموع التكرارات لتقديري (جيد، جيد جدا) / مقسوم على مجموع تكرارات كل تقديرات السلم بالنسبة لكل الأداءات في الكفاءة الواحدة. ،حيث ثبتنا معيار مستوى الانجاز المقبول عند عتبة 70%. كنسبة قطع من النهاية العظمى حيث تعبر عن فعالية المدرسين في انجازهم لكل كفاءة تدريسية.

على الرغم من تعدد المعايير والمستويات المعتمدة وكذا التصنيفات في تقدير الكفاءة في الأدب التربوي المتخصص، وعلي الرغم من تعدد الأساليب الإحصائية المتبعة في تقديرها وفقا للمعلمات الإحصائية التي يتبناها كل فريق من المختصين، إلا أن معظمها يتحدد في ضوء ثلاث مستويات هي : (ضعيف أقل من 50%، متوسط بين 50% و 69%،جيد 70% فما فوق).

1.2. **كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس:** وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 23 : الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس و نسبة أداء الكفاءة العامة

1- مجال التخطيط للتدريس											
الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس											
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يحدد عنوان الدرس بدقة	6	6.06%	1	1.01%	2	2.02%	68	68.69%	22	22.22%	90.91%	*1*
2يكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه	48	48.48%	2	2.02%	6	6.06%	33	33.33%	10	10.10%	43.43%	*9*
3يستخرج مكونات الدرس ويحددها في عناصر	13	13.13%	0	0.00%	10	10.10%	59	59.60%	17	17.17%	76.77%	*2*
4ينتقي المحتويات التي يقوم بعرضها	11	11.11%	2	2.02%	12	12.12%	57	57.58%	17	17.17%	74.75%	*3*
5يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس	13	13.13%	1	1.01%	13	13.13%	57	57.58%	15	15.15%	72.73%	*4*
6يختار أساليب التدريس المناسبة	26	26.26%	3	3.03%	15	15.15%	47	47.47%	8	8.08%	55.56%	*6*
7يحدد الوسائل التي يعتمد عليها في تقديم الدرس	26	26.26%	7	7.07%	10	10.10%	46	46.46%	10	10.10%	56.57%	*5*
8يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي	32	32.32%	6	6.06%	11	11.11%	40	40.40%	9	9.09%	49.49%	*7*
9يحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة للمستويات المختلفة للتلاميذ	23	23.23%	3	3.03%	25	25.25%	41	41.41%	7	7.07%	48.48%	*8*
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.44											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداءات وصل فيها أفرد العينة ككل إلى مستوى الجودة والإتقان، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:
  - يحدد عنوان الدرس بدقة، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 90.91 % وهي نسبة عالية تعبر في معظم المقاييس عن درجة الامتياز
  - يستخرج مكونات الدرس ويحددها في عناصر، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 76.77 %
  - ينتقي المحتويات التي يقوم بعرضها، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 74.75 %
  - يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 72.73 %
- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:
  - يحدد الوسائل التي يعتمد عليها في تقديم الدرس ، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 56.57 %
  - يختار أساليب التدريس المناسبة، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 55.56 %
- أداءان أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:
  - يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 49.49 %
  - يحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة للمستويات المختلفة للتلاميذ، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 48.48 %
  - يكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 43.43 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس، حيث تراوحت مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، والمتوسط على العموم في مجمل الشق الثاني من الكفاءة، و وفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة متوسط، وحيث قدر بنسبة عامة 44.00%

من الملاحظ أن المعلمين أفراد عينة الدراسة كانوا أكثر اهتمام ببعض الجوانب الروتينية التي تتصل بشكل مباشر بعملية التخطيط؛ بالتركيز تحديد عنوان الدرس، وتحليل موضوع الدرس في شكل عناصر أساسية، وانتقاء المحتويات التي يقوم بعرضها، واختيار الأنشطة المناسبة. فهذه المكونات ضرورية لبناء خطة الدرس بما توفره في إطار الشكل المتكامل لها، بحيث تضمن إلى حد ما توفير التخطيط اليومي أو حتى التخطيط الأسبوعي الذي يعرف بالتحضير للدروس، من خلال التركيز على ما يقدم عموما في الحصة الواحدة، و جعلها تشمل جميع الفعاليات والنشاطات التعليمية، التي يرغب المعلم في تنفيذها في الحصة الواحدة أو في عدد من الحصص، و من خلال هذه النتائج يبدو لنا واضحا أن المعلمين يعدوا خطط دروسهم، ويحاولون توفير الأنشطة الخبرات التعليمية لتلاميذهم، ولكن بالتركيز أكثر على ما يقولون و يفعلون هم أنفسهم، في حين ربما يكون من الأهم أن يخطط المعلمون لما سيفعله التلاميذ، و أي مواضيع سوف يناقشونها؟ أية مهارات سوف يتدرب عليها التلاميذ؟ وأي خبرات سوف يكتسبونها و سوف تساعدهم على التعلم؟

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع التصنيف الذي حدده العديد من الباحثين لعملية التخطيط للتدريس من منظور فضائي زماني، حيث يأخذ التخطيط معنى النشاط الذي يعده المعلم قبل أن يتواجد في الصف في مواجهة التلاميذ،

أو بتعبير آخر حينما يتواجد في صف شاغر. و في هذا المجال تعد الأعمال الأولى ل Tyler النمط المعياري الأول، حيث اقترح نموذج خطي محدد الخطوات، يفضل فيه البدء من إعلان الأهداف، ثم إعداد المحتوى التعليمي، فتنظيم الأنشطة التعليمية و تقويمها. و يرى M. Bru (2003) :« أن العديد من الدراسات الوصفية التي ظهرت، قد بينت أن نموذج Tyler لا يرتبط كثيرا بواقع العمل الصفي للمعلم، لأن هذا النموذج يجعل من عملية التخطيط ذات وظيفة روتينية محددة للمعلم، تركز بشكل كبير على المحتوى التعليمي، دون الأخذ بعين الاعتبار بخصائص التلاميذ مع إهمال الوسائل التعليمية»[1].

لكن من جهة أخرى تظهر النتائج أن مثل هذا الاهتمام يقل، لما يتعلق الأمر بالمكونات الفنية الأساسية التي ترتبط بعملية التدريس، والتي تغطي مجمل المواقف التعليمية الصفية ،والتي اختص بها الشق الثاني من الأداءات التي اشتملت عليها كفاءة إعداد خطة للدرس، فهي تمثل جوانب ذات أهمية بالغة، ومن شأنها أن توفر مجموعة من المزايا لتدريس أكثر مرونة، وأكثر استجابة لأي مستجدات طارئة داخل الصف، بالإضافة إلى أنها تساعد المعلم على اختيار أفضل الأساليب واستراتيجيات التدريس، التي تلائم مستويات التلاميذ الذين يدرسهم، وتساعده أيضا على اختيار أفضل الوسائل التعليمية التي تشد أكثر انتباه التلاميذ، و تثير دافعيتهم وتحفزهم على إقبال أفضل في الأنشطة التعليمية، وتساعده على خلق المناخ المناسب، الذي يدفع التلاميذ على التفاعل، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من التعلم، كما تسمح له بالاعتناء بالفروق الفردية بين التلاميذ، عن طريق اختيار و تنويع الأنشطة التعليمية؛ فيعد أنشطة مراجعة، وأنشطة إضافية تعزز التعلم لدى التلاميذ المتفوقين، كما يعد أنشطة علاجية للتلاميذ الذين يعانون قصورا معينا في عملية التعلم. و في هذا الصدد نستحضر أحد الأمثلة التي يضربها لنا G.Brown (2005) حينما يذكر: «كثيرا ما نجد معلما يدرس لأكثر من فصل، فيصف تلاميذ أحد الفصول بالغباء ويصف آخر بالذكاء... يذم أحدهم و يمدح الآخر، و في الواقع أنه يتعامل –أي المعلم– مع كلا الفصلين بنفس الطريقة– أي نفس الخطة– دون أن يضع في الاعتبار اختلاف الفروق الفردية، و معرفة مستوى التلاميذ و خبراتهم السابقة و بيئة الفصل...إلخ»[2].

وتظهر لنا النتائج التي قدمها Peterson, Marx et Clark (1978)[3] أهمية التركيز على إجراءات العملية التعليمية الصفية بكل متغيراتها في التخطيط الفعال، فمن خلال مجموعة من المعاينات القائمة على ملاحظة مجموعة من المعلمين ذوي خبرة معتبرة في مجال التدريس، حاول الباحثون التأسيس لمجموعة من الارتباطات بين مجموعة من فئات التخطيط و مجموعة من فئات السلوك للمعلمين داخل الصف، وقد بينت نتائج هذه الدراسة، أنه حينما تكون الأهداف هي مرجعية المعلمين في تخطيطهم لعملية التدريس، فإن هذا يقابله أن المعلمين ينوهون أكثر بالأهداف في تدريسهم، ويركزون أكثر على المحتوى في عملية التخطيط، ويطرحون أسئلة أكثر تركيزا على هذا المحتوى في عملهم الصفي، في حين لما يركز المعلمون على عملية التدريس و إجراءاتها في عملية التخطيط، فإنهم يركزون على مجموعات التلاميذ في تعليمهم الصفي. و يضيف Bressoux,et Dessus (2003)[4] في سياق عرضهما لنتائج مجموعة من الدراسات العالمية، أن المعلمين الذين بإمكانهم التخطيط على هذا النحو فإنهم ينتجون تعليما ذو نوعية رفيعة على مستوى تلاميذهم.

2.2 **كفاءة صياغة وتحديد الكفاءات التعليمية:** وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 24 : الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية و نسبة أداء الكفاءة العامة

1- مجال التخطيط للتدريس											
2- الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية											
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يكتب خطة تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ	18	18.18%	2	2.02%	10	10.10%	60	60.61%	9	9.09%	69.70%	*1*
2يحدد الكفاءات التعليمية للدرس بدقة ووضوح	18	18.18%	4	4.04%	13	13.13%	54	54.55%	10	10.10%	64.65%	*2*
3يصوغ الكفاءات التعليمية بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	31	31.31%	2	2.02%	12	12.12%	45	45.45%	9	9.09%	54.55%	*3*
4يصنف الكفاءات التعليمية حسب مستوياتها قاعدية مرحلية وختامية	34	34.34%	4	4.04%	16	16.16%	36	36.36%	9	9.09%	45.45%	*4*
5يصنف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية المعرفية الوجدانية والحسوحركية	55	55.56%	8	8.08%	18	18.18%	14	14.14%	4	4.04%	18.18%	*5*
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.00											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداء واحد فقط يمكن اعتبار أن الأساتذة أنجزوه بمستوى من الجودة والتحكم و يتعلق الأمر ب:

- يكتب خطة تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 69.70 % حيث إذا ما قربناها إلى نسبة عدد صحيح تندرج ضمن مستوى الجودة الإتقان70 %.

- أداءان فقط وصل فيهما أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبين ترتيبا تنازليا:

- يحدد الكفاءات التعليمية للدرس بدقة ووضوح، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 64.65 %

- يصوغ الكفاءات التعليمية بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والق

- أداءان أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهما على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبين ترتيبا تنازليا:

- يصنف الكفاءات التعليمية حسب مستوياتها قاعدية مرحلية وختامية، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 45.45 %

- يصنف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية المعرفية الوجدانية والحسوحركية، بمستوى انجاز يقدر بنسبة 18.18 %

- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية ، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.00 وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل معدومة.

وبالنظر إلى مستويات انجاز أفراد عينة الدراسة لهذه الكفاءة الأساسية، والتي تعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية إذ في ضوء إنجازها تتحد ملامح مردودية الفعل التعليمي ككل،فقد أمدتنا نتائج هذه المعاينة بمؤشر موضوعي عن مدى عشوائية الممارسة التدريسية لمدرس المرحلة المتوسطة في الجزائر، و التي لم تبنى أساسا على موجه محوري يضبطها ويوجها سواء تعلق الأمر بالمدرس من جهة أو بالمتعلم من جهة أخرى، فعملية صياغة الأهداف التعليمية بشكل واضح و محدد تمثل ركيزة أساسية لأي برنامج تعليمي فعال ومحددة ، سواء تعلق الأمر ببرنامج كلي لمرحلة تعليمية، أو مقررا في مادة دراسية، أو وحدة تعليمية، أو درسا من الدروس اليومية، وترجع أهمية هذه الخاصية إلى أن الأهداف أساس كل نشاط تعليمي موجه و هادف، فهي مصدر توجيه الفعل التعليمي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج (بناء الكفاءة)، وفي ضوئها نحدد المحتوى التعليمي في شكل موارد متنوعة تتطلبها مختلف الوضعيات، و من خلالها نعمل على بناء وتصميم الأنشطة وتنفيذها من أجل بناء خبرات التعلم في ضوء متطلبات

مواقف التعلم المناسبة، كما تعتبر عملية صياغة الأهداف في شكل كفاءات تعليمية مرتكز أساسي في تحديد واختيار طرق التدريس و الوسائل التعليمية و كيفية بناء الموارد المعرفية من خلال تنظيم المحتويات وبناء الوضعيات من خلال تصميم و تنفيذ الأنشطة التدريس بالنسبة للمعلم وتوجيه نشاط المتعلم فيما يخدم بناء الكفاءة لديه.

وإذا كان علينا أن نقيم تقييما سليما مدى ما يحققه التلاميذ من تعلم، ومدى فعالية العملية التعليمية والعوامل المختلفة المؤثرة في إحداث التعلم، فلابد أن يتوفر لدينا الأساس السليم الذي تبنى عليه عمليات التقدير والتقويم، فتحديد وصياغة الكفاءات التعليمية في وضوح ودقة ليس لتزويدنا بأسس بناء و اختيار وسائل التقدير والتقويم فحسب، وإنما لكي تزودنا بأسس ومعايير سليمة لتقويم مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، ونواتجها وطبيعة العلاقات والتفاعلات فيما بينها، ومثل هذا التقويم و نتائجه يمكننا من العمل المستمر على تحسين الفعل البيداغوجي و نواتج عملية التعلم.

وفي هذا الصدد يجمع المختصون أن الفضل يرجع لبيداغوجيا الأهداف أولا ثم بيداغوجيا الكفاءات – رغم الاختلافات الجوهرية بين المقاربتين من حيث فحوى عملية التعلم – في جعل الفعل التعليمي متمركزا حول المتعلم، و توجيه المسار التعليمي التعلمي باتجاه المتعلم ، حيث استعملت موارد نظريات التعلم لإحداث التحولات المرغوبة على سلوك المتعلم تارة وبناء الكفاءة لديه و تزويده بمخططات انجاز وتصرف تارة أخرى ، و فردنة عملية التعلم بحسب الوتائر التعلمية للمتعلمين من أجل أفضل مردود تعلمي لدي المتعلمين، و من أجل ربط عملية التعلم بالمعايير « الإجرائية والقابلة للقياس» فقد وجهت هذه المقاربة الفعل التعليمي برمته نحو النتائج، مما أمكن تقدير تطور المتعلم بشكل دقيق و موضوعي، من خلال جعل عملية التقدير تقوم على تحييد تأثير العوامل الذاتية ، والتركيز على العوامل الملموسة والمعلنة مسبقا.

ويمكننا أن ندعم هذا الموقف بنتائج بعض الدراسات التجريبية على سبيل الذكر لا الحصر، فحسب Tardif (1992) تمثل مناقشة أهداف مهمة معينة من خلال إعلام المتعلمين بأهداف عملية التعلم، مرحلة أولية وأساسية بكل المقاييس في عملية تخطيط التعلم ضمن نموذج التعليم الإستراتيجي، فهذه المرحلة « تسمح للمتعلم بإعطاء معنى لما هو مطلوب منه» بحيث تمكنه من معرفة مسار عملية التعلم و تحديد ما هو مطلوبا منه، فيحقق اندماج ايجابي في عملية التعلم. كما أن إعلام التلاميذ بأهداف الدرس بعد تحديدها بدقة ووضوح يمكن له أيضا أن يعزز استقلالية المتعلمين و دافعيتهم[5]، كما يقر Deschênes (1991) بأهمية أن يعلم المتعلمين بوضوح بالأنشطة والقرارات، بل من الأفضل أيضا أن يشرك المتعلمين في هذه القرارات للسماح لهم بتحديد موقعهم تبعا للأهداف العامة و تحديد أهدافهم التحتية الخاصة[6].

ويلعب وجود الأهداف دورا إيجابيا في دافعية المتعلمين و حالتهم الانفعالية ، يقترح Deschênes et col. (1993) «توجيهات أو إرشادات واضحة لعملية التعلم (المحتوى، المفاهيم، الأهداف) تلبي حاجة الطمأنينة لدى المتعلم»[7] . فصياغة الأهداف التعليمية في شكل كفاءات، وإعلام المتعلمين بها بوضوح، يوفر مزايا عديدة على مستوى دافعية المتعلم، والتي عرفها Tardif (1992)[8] بالعوامل المهمة للدافعية، مثل؛ الوعي بأهمية المهام التي يقبل المتعلم على انجازها، وإدراكه لأهمية متطلبات المهمة.

3.2.كفاءة التهيئة للدرس: وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري المجمع، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة.

جدول رقم 25 : **الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس و** نسبة أداء الكفاءة العامة

2- مجال تنفيذ الدرس											
الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس											
الأداءات	**لا يؤدي**		**ضعيف**		**متوسط**		**جيـد**		**جيـد جدا**		**نسبة انجاز الأداء**	**الرتبة**
	تك	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**		
1يهئ للدرس الجديد بأسلوب يثير اهتمام وانتباه التلاميذ	**9**	**9.09%**	**11**	**11.11%**	**33**	**33.33%**	**40**	**40.40%**	**6**	**6.06%**	**46.46%**	***8***
2يربط الدرس السابق بالدرس الجديد	**12**	**12.12%**	**4**	**4.04%**	**22**	**22.22%**	**58**	**58.59%**	**3**	**3.03%**	**61.62%**	***5***
3يخبر التلاميذ بأهداف الدرس	**38**	**38.38%**	**12**	**12.12%**	**17**	**17.17%**	**30**	**30.30%**	**2**	**2.02%**	**32.32%**	***9***
4يستغل المكتسبات القبلية للتلاميذ في الدرس الحالي	**2**	**2.02%**	**2**	**2.02%**	**25**	**25.25%**	**64**	**64.65%**	**6**	**6.06%**	**70.71%**	***1***
5يربط بين أسلوب التهيئة و موضوع الدرس	**4**	**4.04%**	**5**	**5.05%**	**24**	**24.24%**	**63**	**63.64%**	**3**	**3.03%**	**66.67%**	***3***
6يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ	**6**	**6.06%**	**5**	**5.05%**	**24**	**24.24%**	**57**	**57.58%**	**7**	**7.07%**	**64.65%**	***4***
7يحرص على إنهاء التهيئة في الوقت المناسب	**4**	**4.04%**	**4**	**4.04%**	**24**	**24.24%**	**63**	**63.64%**	**4**	**4.04%**	**67.68%**	***2***
8يهتم بردود أفعال التلاميذ أثناء التهيئة للدرس	**10**	**10.10%**	**7**	**7.07%**	**28**	**28.28%**	**49**	**49.49%**	**5**	**5.05%**	**54.55%**	***7***
9ينتقل من التهيئة إلى موضوع الدرس بصورة طبيعية	**9**	**9.09%**	**5**	**5.05%**	**24**	**24.24%**	**55**	**55.56%**	**6**	**6.06%**	**61.62%**	***5***
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	**0.11**											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداء واحد فقط ضمن كفاءة « التهيئة للدرس» فقط يمكن اعتبار أن المعلمين أفراد العينة ككل أنجزوه بمستوى من الجودة والتحكم و يتعلق الأمر ب:

- يستغل المكتسبات القبلية للتلاميذ في الدرس الحالي، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 70.71 %
- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز، يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:
- يحرص على إنهاء التهيئة في الوقت المناسب، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 67.68%
- يربط بين أسلوب التهيئة و موضوع الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 66.67%
- يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 64.65%
- يربط الدرس السابق بالدرس الجديد، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 61.62%

- أداءان أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهما على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبين ترتيبا تنازليا:

- يهتم بردود أفعال التلاميذ أثناء التهيئة للدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 54.55 %
- يهيئ للدرس الجديد بأسلوب يثير اهتمام وانتباه التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 46.46 %
- يخبر التلاميذ بأهداف الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 32.32

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة التهيئة للدرس، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 11.00% وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، تحققت من خلال إنجاز أداء واحد، و هو الأداء رقم 4.

إن النتائج تبين مستوى إدراك المعلمين لأهمية معظم أداءات هذه الكفاءة، و الذي تترجمه مستويات الأداء العام في انجازها، على الرغم من أن أداءات هذه الكفاءة ترتبط بجوانب مهمة في العملية التعليمية؛ فالتهيئة للدرس تمثل مجموع الأداءات التي يقوم بها المعلمون قصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يكونوا في حالة ذهنية و انفعالية و جسمية قوامها الاستعداد التام للتلقي والقبول،كما أن تحقيق أهداف الدرس يتطلب قدر كبير من الاهتمام والواقعية لدى التلاميذ، وقد يحتاج ذلك إلى سؤال يوجهه المعلم إلى التلاميذ، أو من خلال خبر ما يقرؤه عليهم، أو عرض عملي يقوم به، أو من خلال عرض مجموعة من الشرائح الشفافة، فاستخدام المعلم لأي من هذه المداخل كفيل بأن يثير اهتمام التلاميذ، و جعلهم أكثر استعدادا للتركيز والاهتمام بموضوع الدرس، و أكثر قدرة على توجيه الأسئلة ، وبالتالي أكثر قابلية للمشاركة في الموقف التعليمي و جعله أكثر حيوية.

ومن من خلال هذه المعاينة، لاحظنا نوع من الخلط بين مفهوم التمهيد للدرس و التهيئة، مما يبين أن المعلمين كانوا أكثر اهتماما بمحتوى الدرس فقط، بينما يهملون مشاعر التلاميذ و اهتماماتهم التي ينبغي التجاوب معها، أو استثارتها لضمان تجاوب أكثر طيلة فترات الدرس.

وقد بينت نتائج العديد من الدراسات أهمية هذا الجانب في العملية التعليمية، فقد عدد الباحث حسن القرش (2003) [9] العديد من المزايا للتهيئة للدرس لخصها في ثلاثة جوانب:

أ- خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس ويتحقق ذلك عن طريق:

- أن يقرر المعلم نقطة البداية في الدرس، و يبدأ مع التلاميذ من حيث هم، ثم يتقدم بهم إلى الأمام في ضوء احتياجاتهم و قدراتهم.
- توفير التسلسل الصحيح و المتدرج و السليم لنقاط الدرس، والأنشطة المختلفة.
- توجيه التلاميذ لتحقيق ما هو متوقع منهم، مثل كيفية مواجهتهم للمواقف الجديدة التي تقابلهم في، ومتابعتهم للمشاط في التحصيل بأنفسهم.

ب-زيادة دافعية التلاميذ لتركيز انتباههم على المادة التعليمية الجديدة، و ذلك من خلال زيادة مستوى الاهتمام الذي يعطيه التلميذ للتعلم والمادة الدراسية، حيث ينعكس هذا الاهتمام على أدائهم.

ج- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه التلاميذ و بخبراتهم السابقة، فالتعليم يصبح ذا معنى بالنسبة للتلاميذ إذا تم ربط المعلومات الجديدة بما سبق أن تعلمه التلاميذ، عن طريق إدخالها في الخريطة المعرفية عندهم، مما يكون صورة متسقة عن العالم المحيط بهم.

4.2. **كفاءة التهيئة للدرس:** وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 26 : الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية و نسبة أداء الكفاءة العامة

2-مجال تنفيذ الدرس												
1-الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية												
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيـد		جيـد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يراجع ما سبق وأن كلف به التلاميذ من واجبات	25	25.25%	7	7.07%	21	21.21%	43	43.43%	3	3.03%	46.46%	*11*
2يختار الأنشطة التعليمية الصفية	1	1.01%	5	5.05%	23	23.23%	66	66.67%	4	4.04%	70.71%	*5*
3ينوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس	5	5.05%	7	7.07%	18	18.18%	65	65.66%	4	4.04%	69.70%	*7*
4يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ	0	0.00%	0	0.00%	17	17.17%	75	75.76%	7	7.07%	82.83%	*2*
5يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	1	1.01%	0	0.00%	15	15.15%	76	76.77%	7	7.07%	83.84%	*1*
6يوفر أنشطة جماعية كأسلوب من أساليب التعلم الجماعي المشارك	42	42.42%	7	7.07%	14	14.14%	33	33.33%	3	3.03%	36.36%	*12*
7يوفر الأنشطة التعليمة الفردية.	9	9.09%	6	6.06%	14	14.14%	67	67.68%	3	3.03%	70.71%	*5*
8يشرك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية الصفية	57	57.58%	15	15.15%	13	13.13%	13	13.13%	1	1.01%	14.14%	*15*
9يشجع التلاميذ على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم في الأنشطة الصفية	6	6.06%	4	4.04%	26	26.26%	55	55.56%	8	8.08%	63.64%	*9*
10يعطي فرصة للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه	11	11.11%	7	7.07%	19	19.19%	56	56.57%	6	6.06%	62.63%	*10*
11يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي	2	2.02%	6	6.06%	20	20.20%	66	66.67%	5	5.05%	71.72%	*4*
12ينهي الأنشطة الصفية التعليمية في الوقت المحدد	4	4.04%	4	4.04%	22	22.22%	66	66.67%	3	3.03%	69.70%	*7*
13يعطي الواجبات والتكليفات المنزلية للتلاميذ	9	9.09%	5	5.05%	13	13.13%	67	67.68%	5	5.05%	72.73%	*3*
14ينوع في الوجبات والتكليفات المنزلية بحسب تمايز حاجات التلاميذ الفردية و الزمرية	26	26.26%	9	9.09%	28	28.28%	34	34.34%	2	2.02%	36.36%	*12*
15يمهد للدرس أو الدروس القادمة	31	31.31%	8	8.08%	27	27.27%	33	33.33%	0	0.00%	33.33%	*14*
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.40											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداءات وصل فيها أفرد العينة ككل إلى مستوى الجودة والإتقان، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 83.84 %
- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 82.83 %
- يعطي الواجبات والتكليفات المترلية للتلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 72.73 %
- يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 71.72 %
- يختار الأنشطة التعليمية الصفية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 70.71%
- يوفر الأنشطة التعليمة الفردية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 70.71%
- بالإضافة إلى الأدائين «ينوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس» و» ينهي الأنشطة الصفية التعليمية في الوقت المحدد» و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 69.70 % حيث إذا ما قربناها إلى نسبة عدد صحيح تندرج ضمن مستوى الجودة الإتقان70%

- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يشجع التلاميذ على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم في الأنشطة الصفية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 63.64 %
- يعطي فرصة للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 62.63 %

- أداءات أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يراجع ما سبق وأن كلف به التلاميذ من واجبات، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 46.46 %
- يوفر أنشطة جماعية كأسلوب من أساليب التعلم الجماعي المشارك، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 36.36 %
- ينوع في الوجبات والتكليفات المترلية بحسب تمايز حاجات التلاميذ الفردية و الزمرية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 36.36 %
- يمهد للدرس أو الدروس القادمة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 33.33 %
- يشرك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية الصفية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 14.14 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات، التي تضمنتها كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية الصفية، حيث تراوح مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، الذي غطى معظم المهام التي ترتبط بالروتين المدرسي في صياغة الأنشطة وتوزيعها حسب الاحتياجات الصفية من خلال تنظيم مراحل الدرس، و تقديم الأنشطة التعليمية في أوقات متنوعة و بحسب المتطلبات الوضعية التعليمية، ويمكن أن نرجع هذا إلى طبيعة التخطيط للدروس والتزام المعلمين المبالغ فيه بتنفيذ خطة الدرس، على حساب كل المتطلبات الأنشطة التعليمية المتنوعة، و المستجدات التي يواجهونها أثناء الدرس، أما الشق الثاني من الأنشطة الصفية المتمركزة أساسا حول نشاط التلاميذ الجماعي والفردي، وكيفية تلبية احتياجاتهم المتنوعة، بالأخذ بعين الاعتبار التنويع في الأنشطة، و كذا متطلبات كل وضعية حسب خصوصياتها، مع طبيعة الموارد التي يجب أن يجندها المتعلم للإقبال على ممارسة النشاط، بالإضافة إلى كل المهام المبنية على التفاعل الإيجابي المحفز على الانغماس في الأنشطة التعليمية بدافعية تضمن حد معين من شروط التعلم الذاتية لدى المتعلم، فقد تراوح فيه مستوى إنجاز المعلمين بين الضعف والمتوسط على العموم، ووفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة أقل من المتوسط إن لم نقل ضعيف، حيث قدر بنسبة عامة 44.00 % .

ولكي نظهر أهمية الجوانب التي أهملها المعلمون أفراد عينة الدراسة في أنجازهم لكفاءة تنفيذ الأنشطة التعليمية الصفية، سوف نردف تحليلنا الحالي ببعض الشواهد العلمية، كتلك التي توصل إليها Roseshine et Frust(1971)[10] وثلة من الباحثين الآخرين الذين اعتقدوا لوقت طويل بأن التنويع في الأنشطة التعليمية، و أساليب و طرق تقديم المادة التعليمية وأساليب التفاعل تزيد في دافعية المتعلمين و درجة إقبالهم على أنشطة التعلم، «فالمدرسون الفعالون يستخدمون التنوع في كل جانب من جوانب سلوكهم الصفي، بما في ذلك السلوك غير اللفظي، وطرق التعليم وتنظيم الصف، وطرح الأسئلة و أنواع التقويم و الإيماءات.»

ولقد توصل الباحثان أن التنويع في الأنشطة والأنماط التعليمية منبئ قوي على فعالية المعلمين، ويتفق معهما الكثير من الباحثين، بأن الاستخدام القصدي للتنويع عامل حيوي في الصفوف الدراسية الفعالة، وحتى و إن كان هذا التنويع لا يحسن نوعية التعلم على نحو مباشر، إلا أنه يؤثر تأثيرا إيجابيا في انتباه التلاميذ و في اندماجهم، وبالتالي يجعلهم أكثر تلقيا للتعلم.

وفي نفس السياق يضيف Doyle(1986)[11] أنه على المعلمين أن يغيروا في تعليمهم باستمرار باستخدام بدائل تعليمية متباينة؛ التعلم التعاوني، المناقشة، العمل على مقاعد الدراسة، التوجيه المباشر، التعلم الاستقصائي، كما يضف الباحث أهمية استخدام الوقت بفعالية في عملية التعلم، و الذي يطلق عليه العامل الحيوي و الحاسم، و الذي يمثل مقدار الزمن الأكاديمي الذي ينغمس فيه التلاميذ على نحو نشط و بنجاح في عملية التعلم «زمن التعلم الأكاديمي Academic Learning Time» ، وثمة عاملان يجب مراعاتهما في تحديد زمن التعلم الأكاديمي؛مقدار الزمن الذي يندمج فيه التلميذ بنشاط في عملية التعلم، نجاح التلميذ في النشاط، فإذا اندمج التلميذ على نحو نشط في إتمام نشاط تعليمي على نحو غير صحيح، قد يمارس ويتعلم عملية غير صحيحة.

ويمكن اعتبار هذا التحليل عام، إذا ما لم نحدد طبيعة المقاربة البيداغوجية المتبناة في التعليم المتوسط ، التي تضبط في ضوء استراتيجياتها التعليمية نشاط كل من المعلم و المتعلم،و توجه كل العملية التعليمية في مختلف مراحلها،بدءا من مرحلة التخطيط إلى التنفيذ وصولا إلى مرحلة تقويم بكل أشكاله الصفية و غير الصفية.

فعلى اعتبار أن العلمية التعليمية اليوم، في ظل المقاربة البيداغوجية المعتمدة، تستهدف تنمية كفاءات المتعلم، فإن هذا التحول أو التطور جعل من النماذج المعتادة أو التقليدية في تبليغ واكتساب المعارف و الاحتفاظ بها محل استفهام، و لم يحدث تغيرات في كيفية انتقاء و صياغة الأهداف و المحتويات التعليمية فحسب، و إنما كانت له أثار على طرق تصميم الوضعيات التعليمية التعلمية و تنفيذها، بالإضافة إجراءات تقويم مكتسبات المتعلمين. فبالنسبة للعديد من المعلمين هذا التحول جعل للفعل التعليمي التعلمي متطلبات أكثر ، فغالبا ما تكون النتائج المنتظرة أقل وضوحا على المدى القصير، لأن صياغة الأهداف التعليمية في شكل كفاءات يجعلها أكثر تعقيدا، مما يجعل اكتسابها و التحكم فيها يتطلب المزيد من الوقت والجهد والطاقة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، كما أن المحتويات التعليمية لم تعد تعتبر غاية في حد ذاتها، ولكن تعتبر مواردا يجب على المتعلم أن يمتلكها و يجندها لتنمية كفاءاته.

و في ظل هذا التحول لم يعد دور المعلم تبليغ المحتويات التعليمية كما هي، و إنما أصبح منوطا به تصميم و إدارة الوضعيات التعليمية الجديدة، التي تدفع بالمتعلم إلى مواجهتها والتفاعل معها على نحو ملائم، من خلال معالجة البيانات اللازمة وجعلها ذات معنى وفقا لخصوصيات الوضعية.

وفي هذا الصدد نستحضر الشبكة التي صممها P. Parmentier et L.Paquay(2002)[12] و التي تعتبر قبل كل شيء أداة للمعلمين الحالين و المعلمين الطلبة، موجهة لتصميم وملاحظة الممارسة البيداغوجية من زاوية بناء الكفاءة التعليمية، هذه الشبكة يمكن اعتبارها أيضا إطارا مرجعيا للهيئة المشرفة على تكوين المعلمين والمكلفة بمواكبتهم في بناء الوضعيات التعليمية، باعتبار أن هذه الشبكة قد تم بناؤها و فحص صلاحيتها في صورتها الأولية بالتعاون مع مختلف المكونين والمشرفين على تربصات الطلبة المعلمين في المرحلة الابتدائية و الثانوية، كما أنه مستقبلا يمكن استخدام هذه الأداة أيضا في أي ميدان من ميادين التكوين المهني، و مع بعض التعديلات يمكن استخدامها في إطار التدريب الذاتي أثناء الخدمة للمعلمين والمكونين على حد سواء.

سنعرض الآن أهم الأنشطة التعليمية المنوطة بالمعلم، في ضوء مقاربة بناء الكفاءة التعليمية لدى المتعلم، مع العلم أن الشبكة تحتوى على مدخلين للأنشطة الصفية؛ الأول خاص بالمعلم، والثاني خاص بنشاط المتعلم. وقد تعمدنا عرض هذا النموذج، نظرا لإمكانية اعتماد الشبكة كنظام تدريبي في ضوء احتياجات المعلمين أفراد عينة الدراسة التي أظهرتها عملية الملاحظة والتقييم.

1- تنظيم الوضعية المشكلة

- يضع المعلم المتعلم مقابل وضعيات مركبة ضمن سياق مشابة لسياق الحياة اليومية: وضعية مشكلة دراسة حالة تصور بناء وضعية
- العملية التعليمية مبني حول حالات، وضعيات و مهام محفزة تتطلب تحدي ذو معنى بالنسبة المتعلم.
- يعتمد المعلم على إجراءات بيداغوجيا المشروع.
- يعتمد المعلم على وسائل ضمن الشروط التي تجعل المتعلم يقوم باجراءات نشطة في حل المشكلات.

2- ينظم المعلم و يدير الأنشطة التعليمية لجعل المتعلمين أكثر نشاطا

- يهيكل المعلم محتوى الدرس حول أنشطة ومهام المتعلمين(غير تلك التي تتعلق بالاستماع وتسجيل نقاط عرض معين).
- يحرص المعلم لأجل أن يحقق المعلم نجازا ذو معنى وفعالا قدر الإمكان.
- ينظم المعلم أنشطة تواصل للمتعلمين في أشكال مختلفة.
- يترك المعلم المبادرة في اتخاذ القرارات بشأن انجاز المهام (حل المشكلات،بث الأفكار).
- يكيف المعلم أنشطة المتعلمين بدرجات تركيب مختلفة تتضمن:- تنفيذ- انتاج بسيط – انتاج مركب مستقل حسب(Rey).

3- ينظم المعلم وضعيات تفاعل بين المتعلمين(بين العلم والمتعلمين، أو موارد أخرى)

- يعطي المعلم الأولوية ضمن الآليات التدريس للصراع المعرفي(خصوصا بين المتعلمين).
- يعد المعلم المتعلمين للاستفادة أكثر من وضعيات التفاعل.
- يعد المعلمين المتعلمين استعاب كيفية ضبط تفاعلاتهم.
- يحدد المعلم مختلف الأدوار و توزيعها خلال الأعمال الجماعية(مقرر- كاتب، مدير للوقت، منظم).

4- يهتم المعلم و يحفز تفكير التلاميذ في أفعالهم.

- يخصص المعلم جزء من الوقت لنشاط التفكير؛ ويعد تعليمات لتوجيه مهام التفكير.
- يحث المعلم على التفكير في الموارد المجندة لإنجاح فعل أو سلوك معين.
- يصيغ المعلم تعليمات تجعل المتعلمين يفكرون أثار و شروط نجاح أفعلهم أو أعمالهم.
- ينظم المعلم الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية التي تعزز النشاط التحليلي المعرفي بخصوص الإجراءات المستخدمة.

5- يستخدم شتى أساليب التقويم المتمركزة حول نشاط المتعلم

- يشرك المعلم التلاميذ في تقويم تعلماتهم و انجازاتهم.
- يحدد المعلم الوقت والوسائل للسماح للمتعلمين بتحليل أخطائهم. هذه التغذية الراجعة ضمن منظور التقويم الديناميكي المستمر، يعتبر نتائج التقويم كمؤشرات « القدرة أو الاستعداد الكامن للتعلم» مع مراعاة حدود أمكانية تنمية كل متعلم.
- يصمم المعلم و ينظم التقويم التصديقي كنشاطات تعليمية إدماجية.
- يوفر المعلم أدوات تقويم محكية لتحليل انجازات و أداءات المتعلم المعقدة و يساعده على اعتمادها.
- يعد المعلم المتعلمين لتقويم طريقة عملهم وأداءهم بعديا.
- يوفر المعلم أدوات التقويم التكويني مثل البورفيليو أو سجلات تعلم التلاميذ.
- يسعى المعلم لضمان توفير كل الشروط لجعل مشاركة المتعلمين في عملية التقويم معبئة و ليست مفخخة.

6- جعل المتعلم يهيكل مكتسباته الجديدة لدعم إدماجها و تثبيتا على المدى الطويل.

- برمجة أوقات الهيكلة- تركيب للمعارف.لبناء توليفات معرفية من منظور إدماجي و تحويلي.
- يحدد المعلم الوقت المخصص للتعلم الذاتي، ويقوم بالتقويم التكويني للأداء الفردي للمتعلمين.
- ينظم المعلم وضعيات مخصصة للتبادل وتحليل استراتيجيات التعلم و الإنجاز بغية تنظيم الإجراءات والمبادئ الأساسية.
- في بداية الوحدة التعليمية يعرض المعلم التشكيلات أو التوليفات المعرفية السابقة التي تساعد المتعلم على ادراك البنية التي سيتعلمها.

7- التركيز على جعل المتعلم يدمج موارده الذاتية المتنوعة (معارف – معارف ممارساتية- اتجاهات ومواقف، إلخ)

- يقدم المعلم للمتعلم مهام تمكنه من ربط مختلف الأشياء التي يتعلمها.
- يعمل المعلم على أن يسترجع المتعلم المعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة(إثارة استحضار الروابط).
- يساعد المعلم المتعلمين على إقامة روابط بين المعارف و تهيأتها للاستعمال مستقبلا.
- يحرص المعلم أن تتمفصل كل المعارف الممارساتية الجديدة مع المعارف الممارساتية السابقة أو القبلية.

8- التركيز على جعل المتعلم يجند كل موارده المعرفية.

- يثير المعلم لدى المتعلم استحضار مختلف الوضعيات في بعدها الاجتماعي و المهني و الشخصي أين يستطيع تجنيد معارفه ومهاراته وكل الموارد اللازمة.
- يستحضر المعلم توقعيا الوضعيات التي يجند فيها المتعلم مختلف المعارف المكتسبة. «في هذه الوضعية ماذا تفعل؟ما هي الموارد المساعدة؟ ما هي الحدود أو المكابح؟».
- يساعد المعلم المتعلم على الاستعداد لحشد مكتسباته لاحقا وتقع كيف يكون قادرا على استغلال نقاط قوته وتحييد مكابح وضعية التحويل.
- يقدم المعلم الوسائل(موارد خارجية) مماثلة لتلك المستعملة في وضعية التحويل .
- يعمل المعلم على جعل المتعلم يمارس تدريجيا في وضعيات تتميز في جانب منها بالجدة و خاصة وغير متوقعة.

9- يواكب المعلم كل متعلم في مسار بناء الكفاءة (نحو الاستقلالية)

- يدعم المعلم دافعية المتعلم و ثقته بنفسه.
- يضمن المعلم مواكبة معرفية وفقا لأربع استراتيجيات متتالية حسب(Bédard, 1996)- النمذجة (المعلم يظهر كيف نقوم بالفعل) – التدريب(المعلم يشجع، يدرب)
- سقل مهارات المتعلم (يساعد، يدعم...)- انسحاب تدريجي.
- لضمان تنظيم أكثر فعالية، يأخذ المعلم وضعية حيادية لملاحظة المتعلم « ينسحب ليعود على نحو أفضل» تقول (Linda Allal).
- حرص المعلم الدائم على استقلالية المتعلم.
- يستدعي المعلم صراعات معرفية لدى المتعلمين ويواكب عملية حلها.
- يساعد المعلم المتعلم على افتراض عدم اليقين في الوضعيات المفتوحة في حل المشكلات.

5.2. **كفاءة استخدام الوسائل التعليمية:** وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 27 : الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية و نسبة أداء الكفاءة العامة

3- مجال تنفيذ الدرس												
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية												
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيـد		جيـد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يستعمل الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس	2	2.02%	6	6.06%	15	15.15%	67	67.68%	9	9.09%	76.77%	4
2يختار الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس	4	4.04%	3	3.03%	14	14.14%	69	69.70%	9	9.09%	78.79%	2
3يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ	3	3.03%	7	7.07%	12	12.12%	70	70.71%	7	7.07%	77.78%	3
4يختار الوقت والمكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية	4	4.04%	4	4.04%	20	20.20%	64	64.65%	7	7.07%	71.72%	6
5يشرك التلاميذ في استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس	5	5.05%	8	8.08%	17	17.17%	62	62.63%	7	7.07%	69.70%	8
6يستغل الوسائل التعليمية بالحجم الكافي من حيث الوقت	6	6.06%	3	3.03%	19	19.19%	66	66.67%	5	5.05%	71.72%	6
7يراعي الأمان التام في استخدام الوسائل التعليمية	9	9.09%	4	4.04%	14	14.14%	67	67.68%	5	5.05%	72.73%	5
8يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس	5	5.05%	3	3.03%	9	9.09%	65	65.66%	17	17.17%	82.83%	1
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.87											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- كل الأداءات الخاصة بكفاءة استخدام الوسائل التعليمة، تقريبا، وصل فيها أفرد العينة ككل إلى مستوى الجودة والإتقان في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 82.83 %
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 78.79 %
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة ذ 77.78 %
- يستعمل الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 76.77 %
- يراعي الأمان التام في استخدام الوسائل التعليمية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 72.73 %
- يختار الوقت والمكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 71.72 %
- يستغل الوسائل التعليمية بالحجم الكافي من حيث الوقت، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 71.72 %
- يشرك التلاميذ في استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 69.70 %،

و إذا ما قربناها إلى نسبة عدد صحيح تندرج ضمن مستوى الجودة الإتقان 70 %.

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام القوي الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة استخدام الوسائل التعليمية، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا مستوى الإتقان العام في انجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 87 % وهي نسبة انجاز قوية جدا، بل تكاد تكون بنسبة 100 % في حالة ما إذا قربنا نسبة إنجاز الأداء رقم 5 الذي يبدو غير بعيد عن نسبة القطع المعتمدة في الدراسة كمعيار لمستوى الإنجاز المقبول.

إن هذا المستوى من الإنجاز في استخدام الوسائل التعليمية، كفيل بتقديم مجموعة من المزايا للفعل التعليمي ككل، من حيث توفير الجو المحفز على عملية التعلم، ذلك أن استعمال الوسائل التعليمية توفر عنصر تشويق التلميذ، مما يسهم في الاحتفاظ بنشاطه و جذب انتباهه أثناء سير الدرس و إبعاد الملل عنه، كما أن استعمال الوسائل التعليمية يوفر خبرات أقرب إلى الواقعية، و تساعد على توضيح المحتوى الدراسي، حيث تحول ما هو نظري في أغلب الأحيان إلى رسوم بيانية أو أشكال أو نماذج منظومية يسهل فهمها و حفظها وعدم نسيانها و استرجاعها بسهولة، بالإضافة إلى أنها تسهم في تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية، و ذلك لأن «الوسائل التعليمية تقدم خبرات متنوعة و متفاوتة بأساليب مختلفة تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة، مما يسمح باحترام وتائر التعلم من خلال إستراتيجية فدرنة عملية التعلم»[13].

كما نضيف ما قدمه زيد الهويدي (2005) في باب أهمية استخدام الوسائل التعليمية حيث يرى؛ أن لها إسهامات جمة نذكر من بينها: «تكوين ميول ايجابية و قيم و اتجاهات مرغوب فيها عند التلاميذ باستخدام الوسيلة التعليمية،

و ذلك لقدرتها على توضيح المفاهيم و الألفاظ الغامضة بوسائل محسوسة أو وسائل شبه محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في الأذهان، كما تسهم في المشاركة الإيجابية في كل من مرحلة العرض و مرحلة التقويم، حيث تمنح الفرصة للتلاميذ في المشاركة من خلال النشاط الذي يستدعي استخدام الوسيلة، كما يشارك تقويم الوسيلة و مدى صلاحيتها في تحقيق الأهداف.»[14]

إن ما نقدمه من نتائج تم التوصل إليها في دراستنا الحالية، و ما نردفه كتحليل أولي لها، يتفق مع ما تم استنتاجه في إحدى التحليلات الختامية، التي راجعت نتائج 133 دراسة بحثية تناولت الوسائل التعليمية، أجريت بين عام 1990 و عام 1994 حيث توصلت إلى ما يلي[15]:

- للوسائل التعليمية تأثير ايجابي واضح على الإنجازات المتحققة في جميع المواد الدراسية، وفي جميع المستويات الدراسية، وفي الفصول الدراسية الاعتيادية و الفصول الدراسية المخصصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على حد سواء.
- للوسائل التعليمية تأثيرات ايجابية على مواقف التلاميذ.
- تتأثر درجة فعالية استخدام الوسائل التعليمية بعدد التلاميذ والأسلوب التعليمي المتبع، ودور المعلم في عملية التعليم، وطريقة توزيع التلاميذ على مجموعات و معدلات استخدام التلاميذ للتقنيات المتوفرة.
- تساعد الوسائل التعليمية على جعل التلاميذ المحور الرئيسي لعملية التعليم، وتشجع على التعلم التعاوني، وتحفز على زيادة التفاعل بين التلاميذ والمعلم.
- تتطور التغيرات الايجابية الناتجة عن استخدام الوسائل التعليمية بشكل تدريجي على مر الزمن و لا تحدث بسرعة

لكن ما يجب أن نشير إليه، هو أن النتائج التي توصلنا إليه في هذا المجال، يجب التعامل معها بشيء من الحذر، ذلك لأنه يجب مقارنة مستوى الإنجاز الذي حققته عينة الدراسة في كفاءة استخدام الوسائل التعليمية، مع باقي الكفاءات الأخرى المرتبطة بها عضويا، سواء أكان في مجال تخطيط التدريس و تنفيذه أو مجال تقويم تعلم التلاميذ، في حقيقة يظهر الفرق واسعا جدا. مما يعني أن أفراد العينة ينظرون إلى الوسائل التعليمية على أنها وسائل مساعدة على الشرح فحسب، أو أحد « وسائل الإيضاح» كما هو شائع في جل الأوساط التعليمية عندنا،أو أدوات للتدريس يمكن استخدامها في بعض الأوقات ، والاستغناء عنها في أوقات أخرى، مما يعني أن استعمالها لا يقوم على أساس تصميم وتنفيذ جميع جوانب عملية التعليم والتعلم ،و أن اختيارها لا يسير وفق نظام تعليمي متكامل، يضع الوسائل التعليمية كعنصر من عناصر هذا النظام، أي أن ترتبط الوسائل التعليمية ارتباطا وثيقا بالمنهاج الدراسي وتتكامل معه، بحيث تصبح إحدى مكوناته الأساسية.

إن هذا التحفظ الذي نبديه في التعامل مع نتائج دراستنا في هذا المجال، يتعزز أكثر حينما نجري قراءة في نتائج الدراسات التي أجراها L. Cuban et H. Kirkpatrick (1998)[16] في جامعة ستانفورد، والتي تناولت التعقيدات والصعوبات المتعلقة بتحديد تأثيرات التقنيات التعليمية على التعلم أيضا، وخاصة عندما تكون الكثير من الأبحاث

خاطئة من الناحية المنهجية، لقد أوضح الباحثان أن الدراسات البحثية « ليس لها قيمة أو فائدة ما لم تأخذ بعين الاعتبار متغيرات عديدة مثل أعمار التلاميذ ، و المادة الدراسية، و نوعية الوسائل، وأسلوب إجراء الدراسة، و بحثها بشكل موسع». وفيما يلي ملخص للنتائج التي توصل إلها الباحثان:

- توصلت سبع دراسات فردية عن طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية إلى نتائج ايجابية فيما يتعلق بحدوث تغير في المواقف و الإنجازات، بينما سبع دراسات توصلت إلى نتائج سلبية أو مختلطة (سلبية و ايجابية)
- توصلت عشر دراسات من بين الدراسات الفردية التي تناولت فعالية التقنيات التعليمية أجهزة الكومبيوتر في معظمها في تدريس المواد الأساسية مثل الرياضيات و القراءة و العلوم والاجتماعيات إلى نتائج تتراوح مابين الايجابية جدا والسلبية بتحفظ.
- توصلت عشرة تحليلات ختامية إلى أن معدلات في الفصول تستخدم أجهزة تعليمية – أجهزة الكومبيوتر في معظم الأحيان- أعلى من غيرها.
- توصلت خمسة تحليلات ختامية إلى أن مواقف التلاميذ تحسنت و أصبحوا يتعلمون أشياء في وقت أقل في الفصول التي تستخدم و سائل التقنية التعليمية.

ويضيف الباحثان، أنه إذا ما أغفلنا الغموض الذي يسود البحوث التي تناولت الاعتماد على التقنيات التعليمية في عملية التدريس ، فمن الواضح أن للتقنيات التعليمية تأثيرات ايجابية على جميع جوانب العملية التعليمية، وسيزداد تأثيرها أكثر في القرن الواحد والعشرين، ولذلك فالسؤال الذي يجب أن يطرح عن فعالية التقنيات التعليمية هو: «كيف ووفق أي ظروف تعمل التقنيات الحديثة على تعزيز تعلم التلاميذ» وليس « هل هي فعالة حقا» و نظرا لتوفير تخصيصات مالية أكبر لشراء الوسائل و برامج كومبيوتر ، وتوفر المعلمين المدربين و الدعم التقني، ستصبح فوائد الإمكانات المذهلة التي توفرها وسائل الاتصال الموجودة في الفصول الدراسية أكثر انتشارا و تعميما.

6.2. **كفاءة استخدام السبورة:** وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 28: الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة و نسبة أداء الكفاءة العامة

2- مجال تنفيذ الدرس											
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة											
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يسجل التاريخ وعنوان الدرس على أعلى السبورة	8	8.08%	1	1.01%	5	5.05%	59	59.60%	26	26.26%	85.86%	*1*
2يتأكد من نظافة السبورة باستمرار	5	5.05%	2	2.02%	14	14.14%	61	61.62%	17	17.17%	78.79%	*4*
3ينظم مساحة السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس	4	4.04%	2	2.02%	15	15.15%	63	63.64%	15	15.15%	78.79%	*4*
4يكتب بخط واضح على السبورة وعلى مستوى أفقي	1	1.01%	1	1.01%	27	27.27%	57	57.58%	13	13.13%	70.71%	*8*
5يقسم السبورة إلى أجزاء لتستوعب بشكل منظم كل الملاحظات والرسوم	4	4.04%	4	4.04%	18	18.18%	61	61.62%	12	12.12%	73.74%	*7*
6يراعي قواعد اللغة فيما يكتب على السبورة	1	1.01%	1	1.01%	15	15.15%	66	66.67%	16	16.16%	82.83%	*2*
7يسجل المفاهيم والمصطلحات الجديدة وتعريفها	12	12.12%	9	9.09%	17	17.17%	46	46.46%	15	15.15%	61.62%	*10*
8يبسط الأشكال والرسوم	13	13.13%	9	9.09%	10	10.10%	55	55.56%	12	12.12%	67.68%	*9*
9يستخدم الطباشير الملون في المواضع المناسبة	6	6.06%	1	1.01%	12	12.12%	63	63.64%	17	17.17%	80.81%	*3*
10يسجل نقاط الدرس الأساسية والملخص السبوري	6	6.06%	4	4.04%	11	11.11%	62	62.63%	16	16.16%	78.79%	*4*
نسبة أداء الكفاءة العامة	0.80											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداءات وصل فيها أفرد العينة ككل إلى مستوى الجودة والإتقان، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يسجل التاريخ وعنوان الدرس على أعلى السبورة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 85.86 %
- يراعي قواعد اللغة فيما يكتب على السبورة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 82.83 %
- يستخدم الطباشير الملون في المواضع المناسبة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 80.81 %
- يتأكد من نظافة السبورة باستمرار، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 78.79 %
- ينظم مساحة السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 78.79 %
- يسجل نقاط الدرس الأساسية والملخص السبوري، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 78.79 %
- يقسم السبورة إلى أجزاء لتستوعب بشكل منظم كل الملاحظات والرسوم، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 73.74 %
- يكتب بخط واضح على السبورة وعلى مستوى أفقي، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 70.71 %

- أداءان فقط وصل فيهما أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبين ترتيبا تنازليا:

- يبسط الأشكال والرسوم، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 67.68 %
- يسجل المفاهيم والمصطلحات الجديدة وتعريفها، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 61.62 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام القوي الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة استخدام السبورة، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الإتقان العام في انجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 80 % وهي نسبة انجاز قوية جدا.

إن هذا المستوى الذي أبدته عينة الدراسة في إنجازها لمعظم أداءات كفاءة استخدام السبورة، يبين الأهمية التي يوليها المعلمين لهذه الوسيلة،التي تعتبر من جهة أحد مدعمات عملية التعلم عند التلاميذ، إن لم نقل أنها الوسيلة الوحيدة في بعض الأحيان، بالنظر إلى انعدام الوسائل وعدم توفرها لدى المعلم، كما أن استعمالها بشكل صحيح يحد طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو عمل المعلم وصورته بصفة عامة، فقد يكون المعلم متمكناً وبارعاً في أدائه التدريس ، ولكنه يفشل في إقناع التلاميذ بذلك إذا فشل في استخدام السبورة في بالشكل الصحيح، فالمدرس الذي لا يراعي تنسيق السبورة وترتيب المعروض عليها ، ينظر إليه التلاميذ على أنه شخص غير منظم في أفكاره ، والمدرس الذي لا يراعي القواعد الصحيحة في رسم الأشكال على السبورة ، قد يترك انطباعاً خاطئاً عن طبيعة هذه الأشكال في ذهن ومخيلة التلاميذ. ومن جهة أخرى فهي تعد في الأصل إحدى وسائل التعلم البصري ، بحث يجب على المعلم

تكييف أسلوب عرضه على السبورة إلى مستوى اللغة البصرية التي يفهمها المتعلمون ، مع مراعاة أن مستوى اللغة البصرية يتغير تغييراً واسعاً من فئة سن إلى أخرى ، كما أنه يتوقف على الخبرة البيئية للمتعلمين ومستويات إدراكهم الحسي و الفضائي. لذا يعتبر بعض الباحثين؛ « أن التمثيل البياني والرسوم الإحصائية للمعلومات التي يمكن تفسيرها بصرياً يعتبر مثلاً واضحاً عن التمثيل البصري، فهذا النوع من المعالجة للبيانات أو المعلومات أكثر فاعلية من الحديث الشفهي أو الكتابة الإنشائية على السبورة، تترك انطباعا سريعاً وفعالاً عند التلميذ، بالإضافة إلى أن الجمع ما بين الكلمة المنطوقة (والكلمة المقررة) وبين الكلمة ذاتها المكتوبة على السبورة وبخاصة إذا رافقها شكل تخطيطي أو رسم بياني ، يدعم ما يقوله المعلم ويجعله مفهوماً ، كما يجعل تعلم المتعلمين أنفسهم عملية سهلة وسلسلة . والحقيقة إن تدعيم المعلومة بأكثر من طريقة أو أسلوب يجعل هذه المعلومة واضحة بالنسبة للمتعلمين، وثابتة في أذهانهم ويسهل عليهم فهمها، فلا يضطر أي متعلم للحفظ الآلي الأصم للمعلومات. »[17] دون أن ننسى أنه عندما يجري استخدام السبورة بصورة فعالة في التدريس فإنها ليست وسيلة بصرية مهمة لتعلم تلاميذ فحسب، بل إنها أيضاً من العوامل التي تخلق روح الوحدة في الصف؛ فعندما تتركز جميع الأبصار على السبورة فإن الصف يتحد مع نفسه ومع المعلم بشكل لا يتحقق إذا ما كان على التلاميذ أن ينظروا إلى (الكتب أو الكراسات) الموضوعة على المقاعد أمامهم ، إن روح الوحدة هذه بالغة الأهمية ، لأنها تحسن مقدرة المعلم على التعليم وطاقة التلاميذ على التعلم.

7.2. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ: وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 29: الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ و نسبة أداء الكفاءة العامة

3- مجال التقويم												
الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ												
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس	13	13.13%	9	9.09%	23	23.23%	50	50.51%	4	4.04%	54.55%	*3*
2يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة	16	16.16%	8	8.08%	24	24.24%	45	45.45%	6	6.06%	51.52%	*4*
3يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم	32	32.32%	10	10.10%	20	20.20%	35	35.35%	2	2.02%	37.37%	*7*
4يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم أو نشاط تعليمي.بالتوقف عند كل فقرة للمراجعة وسؤال التلاميذ	7	7.07%	13	13.13%	16	16.16%	56	56.57%	7	7.07%	63.64%	*1*
5يستخدم التقويم الختامي الذي يحدث بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة	13	13.13%	12	12.12%	19	19.19%	48	48.48%	7	7.07%	55.56%	*2*
6يشخص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ	21	21.21%	16	16.16%	24	24.24%	36	36.36%	2	2.02%	38.38%	*6*
7يستعمل النقد الإيجابي الذي يتقبله التلاميذ عند تقييم أعمالهم	21	21.21%	6	6.06%	29	29.29%	38	38.38%	5	5.05%	43.43%	*5*
8يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية	46	46.46%	16	16.16%	18	18.18%	19	19.19%	0	0.00%	19.19%	*10*
9يستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل لتقويم تعلم التلاميذ	65	65.66%	2	2.02%	19	19.19%	12	12.12%	1	1.01%	13.13%	*11*
10يستخدم التغذية الراجعة بكل فعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز	38	38.38%	14	14.14%	22	22.22%	23	23.23%	2	2.02%	25.25%	*9*
11يعدل في أسلوب التدريس باستمرار تبعا لنتائج التقويم	35	35.35%	12	12.12%	24	24.24%	27	27.27%	1	1.01%	28.28%	*8*
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.00											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- ولا أي أداء من الأداءات الخاصة بكفاءة « تقويم تعلم التلاميذ» وصل فيه إنجاز المعلمين أفراد العينة إلى مستوى الجودة و الإتقان.
- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز، يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم أو نشاط تعليمي.بالتوقف عند كل فقرة للمراجعة وسؤال التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 63.64 %
- يستخدم التقويم الختامي الذي يحدث بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 55.56 %
- يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 54.55 %
- يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 51.52 %

- أداءات أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يستعمل النقد الإيجابي الذي يتقبله التلاميذ عند تقييم أعمالهم، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 43.43 %
- يشخص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 38.38 %
- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم أو نشاط تعليمي.بالتوقف عند كل فقرة للمراجعة وسؤال التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 37.37 %
- يعدل في أسلوب التدريس باستمرار تبعا لنتائج التقويم، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 28.28 %
- يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 19.19%
- يستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل لتقويم تعلم التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 13.13 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة تقويم تعلم التلاميذ ، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.00 وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل معدومة.

إن هذه النتائج تعطينا صورة واضحة عن مستويات إدراك المعلمين لأهمية هذا الجانب في العملية التعليمية والذي يعتبر مؤشرا على جودتها، خاصة في جانب التقويم الصفي الذي يوفر آليات تعديل وتعزيز آنية لمكتسبات

المتعلمين ضمن بيئة صفية تفاعلية ونشطة، فمن خلال هذا الواقع لمستويات أداء المعلمين في هذا المجال، يبدو أن المعلمين لا يزالون ينظرون أن عملية التقويم تنحصر في عملية قياس بعدية لمكتسبات التلاميذ وفقا لنتائج الامتحانات في الوضعيات الإختبارية عن طريق الورقة والقلم،هذا ما يجعل عملية التقويم بكل أبعادها مرادفا لعملية قياس وتقدير،حيث تنحصر هذه العلمية في اختبارات ما بعد التدريس فقط، دون الالتفات إلى أهمية الإجراءات الأخرى ضمن صيرورة الفعل التعليمي التعلمي ،والتي تقتضيها متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تعتبر خيارا بيداغوجيا في التعليم المتوسط، والتي حاولنا بلورتها من خلال مجموعة الأداءات التي تمحور عليها مجال التقويم باعتباره أهم مقومات العملية التعليمية؛ فعملية التقويم تمثل عملية متسلسلة متصلة تجري خطوة حسب نظام معين و مبادئ و أهداف تربوية عامة ومرحلية، فهو عملية شاملة و مستمرة و منتظمة، تبدأ قبل مرحلة عملية التعلم الفعلي، ثم تسير جنبا إلى جنب مع كل نشاط يقوم به المتعلم، وذلك حتى نهاية البرنامج التعليمي، فبالاستناد لمبادئ و مفاهيم التقويم الحديث ضمن متطلبات هذه المقاربة، فإنه يقتضي أن استعمال أدوات ووسائل تقويمية متنوعة حسب حاجة أو طبيعة الموقف التعليمي، وعدم محدوديتها على نوع واحد، والاضطلاع بشكل مباشر بتقييم الأهداف التعليمية و التقيد بشروطها النوعية والكمية مثل : نوع السلوك في كل هدف، و مقدار حدوثه المطلوب، والمدة الزمنية لتنفيذه، والاهتمام بتحقيق كل الأهداف التربوية والتعليمية الموضوعية، و ليس التركيز على بعض منها، ودراسة البعض الآخر دون اهتمام أو عناية، وذلك عن طريق المعلومات التشخيصية التي تقدم لنا معطيات عما يواجهه بعض التلاميذ من صعوبات في اكتساب مهارات معينة، مما يساعد على تحديد الأهداف التي أتقنها التلاميذ و الأهداف التي تتطلب تعليما إضافيا حتى تتحقق، بالإضافة إلى ما يمكن أن توفره آليات التقويم الصفي على كتغذية راجعة شاملة؛ فهي من جهة، تجهز المدرس بتغذية راجعة تمكننا من تقويم الفعالية العامة لإستراتيجية التدريس المنتهجة، عبر تقدير مدى تأثير عملية التدريس والمنهج ، بحيث تسمح هذه التغذية الراجعة بتعديل أو تغير الاستراتيجيات التدريسية أو مخطط المنهج، بما يتوافق و نتائج مختلف التقييمات في شكل بيانات أو ملاحظات صفية، و من جهة أخرى، فهي تزود التلاميذ بتغذية تساعدهم على أن يقرروا ما هي الموضوعات التي يحتاجون لدراستها بعمق أكبر، و المهارات التي تحتاجون التدريب عليها وممارستها على نحو أفضل.

إن مقاربتنا في تفسير نتائج عينة الدراسة في هذا المجال على هذا النحو، يلتقي شكلا و مضمونا مع نتائج بعض المعاينات الميدانية، كتلك التي قام بها الباحث الأمريكي Barbee (1980)[18] ، والتي من خلال نتائجها صرح بأن ما يجري في تقويمنا اليوم هو اعتماد الأرقام التحصيلية لما بعد التدريس، ثم الحكم على مدى تعلم التلاميذ أو مدى نجاح المعلم في عملية التدريس، وإن الحكم في كلتا الحالتين هو خاطئ و غير صالح ومضلل، ويرجع هذا إلى عدم العملية في تصميم و تطوير إجراءات التقويم ووسائله،و تحليل و تفسير نتائجها، و هذا راجع بشكل رئيسي إلى عدم كفاية برامج تدريب و إعداد المعلمين، ويضيف أنه على الرغم من أن المفاهيم والوسائل التقويمية قد تطورت من حيث العملية والشمول، فلا يزال التقويم في مدارسنا يخص نفسه بشكل رئيسي بالتحقق من وجود القدرات التذكارية و الإدراكية بواسطة الاختبارات المقالية في معظم الأحيان، مع أن استعمال الاختبارات الموضوعية قد يبدو واسع الانتشار،مما يجعل التقويم حقا مرادفا لعملية القياس التربوي.

هذا ما استنتجه أيضا J. Popham (2005)[19] من خلال استفتاء عدد من المدرسين حول جدوى تقويمهم للتلاميذ، حيث أقتصر هدف هذه العملية الحيوية في تقديرهم، فقط على جمع الأدلة، التي من خلالها تحدد الدرجات للتلاميذ، ومعظم الأنظمة المدرسية مبنية على أساس أن الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في امتحانات نهاية الفصل أو السنة الدراسية هي المعايير التي يتم من خلالها تقويم انجازات التلاميذ، و التي ستتحول إلى وثيقة ترافق التلميذ طوال حياته.

هذا ما دفع Popham إلى تشجيع المربين على توسيع المفاهيم المرتبطة بعملية التقويم، فحتى وإن اقتصر هدف هذه العملية على تحديد منزلة أو مستوى التلاميذ، فإنه يجب أن يكون محصلة لوسائل اختبارية متعددة و متنوعة، هذا التنوع في تقنيات التقويم الذي يتجاوز الحدود التقليدية للاختبارات القائمة على الورقة والقلم، مرده إلى إدراكه أن هناك أنواعا كثيرة من المعلومات الإيجابية للتلاميذ، لا يمكن قياسها بصورة مناسبة عن طريق اختبارات الورقة والقلم.

و يضيف الباحث في ضوء منظور بيداغوجي أشمل مرتبط بالممارسة البيداغوجية الحديثة، التي يجب أن يضطلع المدرس بآلياتها و مقوماتها العملية، محددا لنا أهمية التقويم الصفي من خلال ما يوفره من مهام وظيفية، تتمحور أساسا في تحديد مدى تقدم التلاميذ في تحقيق مستويات التعلم المرغوبة، وما إذا كان ذلك التقدم يسير بخطى متناغمة مع مستوى طموح المدرس في تحقيق التقدم الذي رسمه وخطط له؛ فإذا كان تقدم التلاميذ جميعا مرضيا، فبطبيعة الحال لا يحتاج المدرس إلى إجراء أي تغيير في طريقة تدريسه و يلتزم بالخطة التي وضعها مسبقا، أما إذا كان أغلب التلاميذ يحققون التقدم، بينما عدد قليل منهم لم يحالفه الحظ في ذلك، فعلى المدرس القيام ببعض التغييرات الطفيفة استجابة لخصوصية هذه الشريحة، أما إذا لم يحقق جميع التلاميذ أي تقدم، فعلى المدرس أن يقوم بتغيير كل الخطة لأنه ثبت بالممارسة أنها خطة غير عملية. سو عليه يمكننا اعتبار أن مراقبة تقدم التلاميذ الفعلي هو أحد الاستثمارات الايجابية لعملية التقويم الصفي؛ حيث يحتاج المدرس إلى مراقبة تقدم تلاميذه عن طريق التقويم الصفي، لأنه في أغلب الأحيان يستطيع التوقف عن تدريس مادة معينة قبل انتهاء الوقت المخصص لها. لنفرض على سبيل المثال أن مدرس يحاول أن يجعل طلبته يحصلون على مهارة معينة، و أنه حدد أسبوعين لأجل إكسابهم و إتقانهم لتلك المهارة، فعندما يبدأ بمراقبة تقدم الطلبة عن طريق التقويم الصفي، بعد مرور أسبوع واحد فقط على قيامه بتدريس تلك المهارة، وعندما يكتشف أن التلاميذ قد أتقنوها، عندئذ يستطيع أن يترك هذه المهارة و يخصص الأسبوع الثاني الذي خصصه لها، وينتقل إلى تدريس مهارة أخرى. إن الفائدة الأخرى لمراقبة تقدم التلاميذ هي أنها تضع المدرسين في موقف يستطيعون من خلاله استثمار نتائج هذه التقويمات الوظيفية الصفية، و بالتالي تسهل لهم صياغة التقويمات البنائية التكوينية، أي التقويمات التي تستهدف تعديل وتطوير الإجراءات التدريسية غير الفعالة.

8.2. كفاءة تقويم الأسئلة الصفية: وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 30: الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية و نسبة أداء الكفاءة العامة

3--مجال التقويم												
الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية												
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يطرح أسئلة ترتبط بموضوع وأهداف الدرس	1	1.01%	1	1.01%	9	9.09%	78	78.79%	10	10.10%	88.89%	1
2يطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس	1	1.01%	3	3.03%	12	12.12%	73	73.74%	10	10.10%	83.84%	2
3يطرح الأسئلة الصفية بلغة سليمة واضحة	2	2.02%	4	4.04%	12	12.12%	69	69.70%	12	12.12%	81.82%	3
4يوزع الأسئلة بشكل عادل على التلاميذ	4	4.04%	6	6.06%	15	15.15%	64	64.65%	10	10.10%	74.75%	4
5يعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة	7	7.07%	10	10.10%	25	25.25%	54	54.55%	3	3.03%	57.58%	6
6يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة	6	6.06%	13	13.13%	35	35.35%	40	40.40%	5	5.05%	45.45%	8
7يعمل على تدوير الأسئلة مع إجابات التلاميذ	7	7.07%	15	15.15%	24	24.24%	49	49.49%	4	4.04%	53.54%	7
8يطرح أسئلة متنوعة الأشكال ومتنوعة المستوى	4	4.04%	7	7.07%	23	23.23%	61	61.62%	4	4.04%	65.66%	5
نسبة أداء الكفاءة العامة	0.50											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداءات وصل فيها أفرد العينة ككل إلى مستوى الجودة والإتقان، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يطرح أسئلة ترتبط بموضوع وأهداف الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 88.89%
- يطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 83.84 %
- يطرح الأسئلة الصفية بلغة سليمة واضحة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 81.82 %
- يوزع الأسئلة بشكل عادل على التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 74.75 %

- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز، يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يطرح أسئلة متنوعة الأشكال ومتنوعة المستوى، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 65.66 %
- يعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 57.58 %
- يعمل على تدوير الأسئلة مع إجابات التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 53.54 %

- أداء واحد ضمن كفاءة توجيه الأسئلة االصفية أبدى المعلمين أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور، ويتعلق الأمر ب:

- يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 45.45 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة الأسئلة الصفية، حيث تراوح مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، والمتوسط على العموم في مجمل الشق الثاني من الكفاءة، عدا الأداء الأخير الذي قدر مستوى إنجازه بالضعيف رغم أهميته، وفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة متوسط، وحيث قدر بنسبة عامة 50.00 % .

وهذه النتائج تبين لنا أن المعلمين أفراد عينة الدراسة يولون الأهمية لبعض الأداءات المنبثقة عن كفاءة صياغة و توجيه الأسئلة الصفية، والمتمثلة في بعض الجوانب المرتبطة بالكيفية التي يجب أن يسير بها المعلم درسه، في سياق الصيرورة العادية التي يقتضيها تقديم أي درس يرتكز على أبجديات الطريقة الحوارية المبنية على السؤال والجواب. فإذا تفحصنا نتائج الأداءات التي حقق فيها المعلمون مستوى من الجودة والإتقان في الإنجاز، نجد الأداءات الأربع الأولى رقم 1، 2، 3 و 4 مرتبة على التوالي بنسب إنجاز مهمة أو مرتفعة، وهي لا تمثل سوى نسبة 50 % من مجموع الأداءات التي انضوت عليها كفاءة الأسئلة الصفية، وعلى الرغم من أهمية ما يقوم به المعلمون في هذا الجانب، والذي يبين أهمية الاعتناء بالأسئلة الصفية كإحدى آليات التدريس الحديث،والذي يبرز مدى إدراك المعلمين لأهميته و صعوبته في آن واحد ، ذلك أن هذا الجانب من العملية التعليمية له متطلبات عدة يتصدرها أولا التمكن من المادة العلمية،ثم يليها الفهم المتبادل بين المعلم والتلميذ لمضمون الموقف التعليمي، من حيث ماهيته

ومتطلباته، والأسس التي ينبغي أن يقوم عليها والأهداف المرجوة منه، فعملية طرح الأسئلة والإجابة عنها عملية رئيسية ومركزية في التفاعل اللفظي، فالأسئلة التي يطرحها المعلمون تمثل نقطة التقاء بين توقعات المعلم واستجابات التلاميذ، ونقطة الالتقاء هذه في التدريس الفعال حيوية وهامة؛ لأنها تسهم فعليا في جعل المتعلم مركزا للفعل التعليمي.

لكن ما يجب أن ننبه إليه، هو أن إهمال بعض الجوانب الفنية المرتبطة بكفاءة الأسئلة الصفية، والتي تعبر عن حيثيات التفاعل اللفظي في عملية التدريس، والتي اختصت بها الأداءات الأربع المتبقية من هذه الكفاءة ، يجعل ما يقوم به المعلمون يفي فقط بالمظاهر الروتينية لاستكمال الشكل المطلوب للموقف التعليمي،وهذا ما يجعل المعلم لا يعدو إلا أن يكون ضمن إطار التعليم التلقيني الذي يعتمد على حديث المعلم، والذي حتى وإن حاول القيام بطرح الأسئلة لأكبر وقت ممكن ضمن الحصة، فإن هذا الوقت يبقى عبارة عن تسميع آلي قوامه أسئلة المعلم وإجابات المتعلمين.

إن كفاءة الأسئلة الصفية لا تتوقف على حسن صياغة الأسئلة فحسب، وإنما تتعدى أيضا إلى كيفية توجيهها. والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات لدى التلاميذ، قد يكون السؤال وجيها وجيدا في صياغته، و قد يثير حتى التفكير الإبداعي عند التلاميذ، وعلى الرغم من ذلك، فإن إجابات التلاميذ تتناسب معه ولا تحقق المستوى المطلوب، لأن الطريقة التي وجه بها المعلم السؤال غير دقيقة وغير مناسبة، فالأسئلة الفعالة تقتضي أن يقوم التلاميذ على نحو نشط بمعالجة وتجهيز المعلومات و بإعداد أو بناء الإجابة، ويعتقد من الأسئلة الفعالة تدفع أكثر التلاميذ للاندماج في الأنشطة الصفية ، وترفع من مستوى التفكير لديهم خاصة إذا تنوعت متطلباتها وتباينت مستوياتها، وتساعد التلاميذ على تنظيم أفكارهم،وتوجه التلاميذ على نحو أنجح في قيامهم بالأنشطة الصفية، وتتيح للمعلم أن يراقب تقدم التلاميذ وان يوفر تغذية راجعة آنية عن ذلك.

وعند النظر إلى الأنواع المختلفة للأسئلة، يجب التمييز بين طرح الأسئلة المغلقة التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة، وطرح الأسئلة المفتوحة، حيث يمكن اعتبار كثيرا من الإجابات صحيحة ومقبولة، كما يجب التمييز أيضا بين الأسئلة المنخفضة المستوى،التي يعتمد إلى حد كبير في الإجابة عنها على استرجاع أو استدعاء الحقائق والمعلومات، و الأسئلة عالية المستوى التي تتطلب أن يندمج التلاميذ في تفكير دقيق وتحليل ناقد قبل الإجابة عنها. وقد دلت البحوث التي اهتمت بالتدريس الصفي على أن أغلبية الأسئلة التي يوجهها المعلمون مغلقة ومن المستوى المنخفض، ما يدعو المعلمين إلى التدرب على استخدام أسئلة أكثر من النوع المفتوح النهاية ومن المستوى المعرفي الأعلى لاستثارة التلاميذ وفهمهم. ولقد بين Slavin(1991)[20] أنه حين يوجه المعلمون أسئلة مفتوحة وذات مستوى عالي، فإن من الأهمية بما كان أن يتيحوا للتلاميذ بعض الوقت ليفكروا فيها قبل أن يجيبوا عنها، وإتاحة وقت انتظار كافي يؤدي إلى رفع مستوى جودة الإجابات، وفي هذا الصدد يرى Cazden (1986)[21] أنه على رغم من القيمة الثابتة للأسئلة الفعالة ،إلا أنه من النادر أن يستخدم المعلمون الأسئلة استخداما فعالا، فمعظم أنماط أسئلة المعلمين تتطلب أن يقدم التلاميذ معلومات غير ضرورية، أو مربكة، ويطرحون أكثر من سؤال في آن واحد، ويخفقون في تحديد طبيعة الإجابة المتوقعة.

9.2.كفاءة جذب انتباه التلاميذ: وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 31 : الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ و نسبة أداء الكفاءة العامة

4- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي												
الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ												
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ لبدء الدرس	17	17.17%	23	23.23%	26	26.26%	31	31.31%	2	2.02%	33.33%	12
2يعطي توجيهات للانتباه من خلال عبارات موجهة للتلاميذ غير المنتبهين	7	7.07%	9	9.09%	22	22.22%	56	56.57%	5	5.05%	61.62%	4
3يبدأ مباشرة بعد انتباه التلاميذ دون تباطؤ أو انقطاع أو توقف	1	1.01%	4	4.04%	26	26.26%	62	62.63%	6	6.06%	68.69%	2
4ينتقل بسلاسة من فقرة إلى أخرى في الوقت المناسب دون تباطؤ	0	0.00%	6	6.06%	25	25.25%	62	62.63%	6	6.06%	68.69%	2
5يواجه التلاميذ أثناء الشرح والإلقاء والنظر إليهم	0	0.00%	2	2.02%	10	10.10%	76	76.77%	11	11.11%	87.88%	1
6يوجه الأسئلة على التلاميذ بشكل عشوائي غير متوقع وغير مرتب	18	18.18%	14	14.14%	21	21.21%	44	44.44%	2	2.02%	46.46%	9
7ينتقل أثناء الدرس بين التلاميذ لمساعدتهم فيما لديهم من صعوبات في الدرس	28	28.28%	9	9.09%	14	14.14%	45	45.45%	3	3.03%	48.48%	7
8يختار الأسلوب المناسب لجذب انتباه التلميذ شارد الذهن أثناء الدرس	21	21.21%	17	17.17%	25	25.25%	35	35.35%	1	1.01%	36.36%	11
9يستخدم التلميحات غير اللفظية من إشارات وحركات بدنية وتغيير نغمة الصوت وحدته	12	12.12%	19	19.19%	27	27.27%	38	38.38%	3	3.03%	41.41%	10
10ينوع في درجة صعوبة الألفاظ المستخدمة بما يتناسب مع مستويات التلاميذ	11	11.11%	8	8.08%	28	28.28%	50	50.51%	2	2.02%	52.53%	6
11يقسم موضوع الدرس في الحصة الواحدة على فترات إذا كان طويلا	25	25.25%	3	3.03%	15	15.15%	53	53.54%	3	3.03%	56.57%	5
12يتوقف عن الشرح والإلقاء فور ملاحظة شرود أو ملل التلاميذ	24	24.24%	8	8.08%	20	20.20%	47	47.47%	0	0.00%	47.47%	8
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.08											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداء واحد فقط ضمن كفاءة « التهيئة للدرس» يمكن اعتبار أن المعلمين أفراد العينة ككل أنجزوه بمستوى من الجودة والتحكم و يتعلق الأمر ب:

- يواجه التلاميذ أثناء الشرح والإلقاء والنظر إليهم، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 87.88 %

- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز، يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يبدأ مباشرة بعد انتباه التلاميذ دون تباطؤ أو انقطاع أو توقف، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 68.69 %
- ينتقل بسلاسة من فقرة إلى أخرى في الوقت المناسب دون تباطؤ، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 68.69 %
- يعطي توجيهات للانتباه من خلال عبارات موجهة للتلاميذ غير المنتبهين، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 61.62 %
- يقسم موضوع الدرس في الحصة الواحدة على فترات إذا كان طويلا، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 56.57 %
- ينوع في درجة صعوبة الألفاظ المستخدمة بما يتناسب مع مستويات التلاميذ، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 52.53 %

- أداءات أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- ينتقل أثناء الدرس بين التلاميذ لمساعدتهم فيما لديهم من صعوبات في الدرس، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 48.48 %
- يتوقف عن الشرح والإلقاء فور ملاحظة شرود أو ملل التلاميذ، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 47.47 %
- يوجه الأسئلة على التلاميذ بشكل عشوائي غير متوقع وغير مرتب، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 46.46 %
- يستخدم التلميحات غير اللفظية من إشارات وحركات بدنية وتغيير نغمة الصوت وحدته، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 41.41 %
- يختار الأسلوب المناسب لجذب انتباه التلميذ شارد الذهن أثناء الدرس، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 36.36 %
- يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ لبدء الدرس، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 33.33 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف، الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة جذب انتباه التلاميذ ، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.08

% وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل تكاد تكون معدومة، باعتبار أن العينة أنجزت أداءا واحدا فقط بمستوى من الجودة والإتقان من مجموع 12 أداءا تضمنتها هذه الكفاءة.

وربما يعود تركيز المعلمين أفراد العينة على إنجاز هذا الأداء بهذا المستوى من الجودة والإتقان، إلى تقديرهم أن كثيرا من مشكلات الضبط الصفي تظهر حينما ينشغل المعلم عن تلاميذه، و من مظاهر ذلك إدارة الظهر عند الشرح أو تركيز النظر خارج الصف، لذا لابد من أن ينظر المعلم إلى طلابه أثناء الشرح ولا يدير ظهره إليهم؛ لأن هذا يعطي مجالا للعبث وعدم التركيز من جانب بعض التلاميذ، لذا يجب على المعلم أن يأخذ الموقع الذي يمكنه من رؤية كل التلاميذ باستمرار و يمنحه القدرة على التحكم في كل ما يحدث في الصف.

وهذا تأكيد من المعلمين على أهمية ضبط الصف و فرض الانضباط الصفي، وفقا للقواعد والإجراءات المعتمدة سلفا، بالإضافة إلى التصدي إلى بعض المظاهر السلوكية للتلاميذ، التي قد تخل بالسير العادي للدرس، أو السلوكات التي تعطي انطباعا للمعلم أن التلاميذ غير منتبهين أو غير مهتمين لما يقوم به المعلم، والتي تعودنا على ملاحظتها في الصفوف الدراسية في كل المستويات التعليمية؛ كانصراف تلميذا ما إلى مشاكسة زملائه ومحاولة صرفهم عن الدرس، اللعب المستمر أو العبث بالأشياء في اليد، مثل فتح القلم أو إغلاقه، أو الرسم بالقلم على الكراس أو قطعة من الورق أو حتى على الطاولة، أو النظر إلى خارج الصف، وعدم التركيز على ما يقوله المعلم.

لكن مشكلة انصراف التلاميذ عن الدرس، وعدم تركيزهم فيما يقدمه المعلم، لا تنحصر في هذه المظاهر السلوكية، فقد ينصرف تلميذا ما عن ما يقدمه المعلم، أو لا يندمج كلية مع المجموعة في تأدية نشاط معين لمشكلة ما شخصية يعيشها، أو لمشكلات اجتماعية تؤثر على تركيزه، أو عدم توافقه مع مجموعة أقرانه في الصف، كذلك تأثير الطريقة التي يعرض بها المعلم عناصر درسه، فقد تكون هذه الطريقة غير جذابة، ولا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات التلاميذ واهتماماتهمن مما يدفعهم للانشغال عن موضوع الدرس، أو بسبب بعض العوامل المتعلقة بالمعلم نفسه، كعدم جوهرية الصوت و وضوحه مما يسبب صعوبة للتلاميذ في التقاطه ومتابعته، أو نزوع المعلم إلى التكرار الممل في بعض الأحيان، بالإضافة عوامل الإجهاد الذهني من جانب التلاميذ أو بعض مظاهر التعب الجسدي التي تعيق انتباه التلاميذ و تركيزهم.

وفي هذا الصدد تستوقفنا الباحثة عفاف محمد الجاسر (2002) حينما تصرح أن المعلم عندما يدخل حجرة الصف، فإنه لا يواجه نوعية واحدة من التلاميذ و إنما يواجه فئات مختلفة من التلاميذ، و من بين تلك الفئات تلك التي تتصف بما يعرف بالتشتت الذهني أو السرحان بعيدا عن موضوع الدرس، وتعبر عنه بالبعد الذهني عن جو الصف الدراسي، و الانشغال بأمور أخرى عن الدرس، فيكون التلاميذ حاضرين بأجسامهم وليس بعقولهم، وترى الباحثة أن درجة التركيز والانتباه تختلف من تلميذ لآخر، فمن التلاميذ من يستطيعون التركيز لفترة طويلة قبل أن تتشتت أذهانهم ويتسلل الملل إليهم، وآخرون لا يملكون القدرة على التركيز إلا لفترة قصيرة، ثم يجدون أنفسهم غارقين في أحلام اليقظة خارج حدود صفهم، كما أن التلاميذ مفرطي النشاط أو الحركة يكونون أميل إلى الانصراف عن الدرس بدرجة أسرع من التلاميذ الثابتون أو المتزنون انفعاليا.[22]

وتضيف الباحثة أن هناك فئة من التلاميذ يطلق عليها مصطلح «المنتظرون عقليا»، و هذه الفئة يكون لدى أصحابها بعض الأفكار الخاصة بهم عما يدور في الصف، ويفكرون في طريقة يعرضون بها أفكارهم، مما يجعل أن أفكارهم هي شاغلهم الرئيسي و ليس الدرس، كما هناك مجموعة أخرى من التلاميذ يتصورون أنهم يعرفون مسبقا ما سيقدمه المعلم، و بالتالي فهم ينصرفون عنه لعدم توقعهم أن يعرفوا شيئا جديدا، و يطلق على هذه الفئة «المتوقعون»[23]

بعد هذا العرض السابق لمشكلة انصراف التلاميذ وبعدهم الذهني عن المناخ الصفي، وانشغالهم عن الأنشطة الصفية بأمور جانبية، وحضور التلاميذ جسديا بينما هم منصرفون ذهنيا؛ أي بما يعرف بحالات الشرود الذهني التي يتميز التلاميذ في بعض الأحيان، فلابد من إتباع المعلم لإستراتيجية لجذب انتباه التلاميذ، على اعتبار أن أداءات كفاءة جذب انتبه التلاميذ تمثل مجمل المهام التعليمية اليومية للمعلم، التي توفر له على الأقل الحد الأدنى من الموارد ليكون مؤهلا وماهرا في تخطيط وتنفيذ عملية التدريس و مايتبعها من أنشطة ،حتى يوفر بيئة تعليمية مهيأة وغنية بالمثيرات الإيجابية التي تستوجب تركيز التلاميذ، وجذب انتباههم طيلة فترات الحصة التعليمية، وذلك عبر توجيه شعور التلاميذ و إدراكهم الذهني نحو المواقف السلوكية، ضمن الأنشطة الصفية عن طريق بعض المثيرات المتنوعة.

10.2. كفاءة التعزيز والدافعية: وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 32 : الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية و نسبة أداء الكفاءة العامة

4- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي												
الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية												
الأداءات	لا يؤدي		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1يستخدم نوع الوسيلة المؤثرة في نفسية التلميذ	33	33.33%	8	8.08%	28	28.28%	27	27.27%	3	3.03%	30.30%	10
2يستخدم التعزيز عند الحاجة	35	35.35%	13	13.13%	17	17.17%	33	33.33%	1	1.01%	34.34%	7
3ينوع من أساليب التعزيز الفوري المناسبة	41	41.41%	12	12.12%	20	20.20%	25	25.25%	1	1.01%	26.26%	11
4يستخدم أساليب التعزيز في الوقت المناسب	38	38.38%	10	10.10%	19	19.19%	31	31.31%	1	1.01%	32.32%	9
5يحرص على انطفاء الاستجابات الخاطئة وإحلال الصحيحة	8	8.08%	6	6.06%	21	21.21%	62	62.63%	2	2.02%	64.65%	2
6يستخدم عبارات المدح بصوت طبيعي وبصيغة مفهومة ومباشرة	27	27.27%	8	8.08%	12	12.12%	48	48.48%	4	4.04%	52.53%	3
7يستخدم المدح فرديا وبالاسم	45	45.45%	10	10.10%	18	18.18%	25	25.25%	1	1.01%	26.26%	11
8يستعمل عبارات الثناء والتشجيع(جيد أحسنت...)	26	26.26%	7	7.07%	19	19.19%	44	44.44%	3	3.03%	47.47%	4
9يستعمل الإيماءات والهمهمة التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الحديث	28	28.28%	14	14.14%	17	17.17%	37	37.37%	3	3.03%	40.40%	5
10يستعمل المداعبة المزيلة للتوتر	35	35.35%	17	17.17%	14	14.14%	27	27.27%	6	6.06%	33.33%	8
11يتجنب السخرية والتهكم عند إجابات التلاميذ الخاطئة	1	1.01%	4	4.04%	11	11.11%	73	73.74%	10	10.10%	83.84%	1
12يمدح ويشجع سلوك التلاميذ وعملهم	27	27.27%	14	14.14%	20	20.20%	36	36.36%	2	2.02%	38.38%	6
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.08											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداء واحد فقط ضمن كفاءة « التعزيز والدافعية « يمكن اعتبار أن المعلمين أفراد العينة ككل أنجزوه بمستوى من الجودة والتحكم و يتعلق الأمر ب:
  - يتجنب السخرية والتهكم عند إجابات التلاميذ الخاطئة، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 83.84 %
- أداءان فقط وصل فيهما أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم وهما على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبين ترتيبا تنازليا:
  - يحرص على انطفاء الاستجابات الخاطئة وإحلال الصحيحة، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 64.65 %
  - يستخدم عبارات المدح بصوت طبيعي وبصيغة مفهومة ومباشرة، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 52.53 %
- أداءات أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:
  - يستعمل عبارات الثناء والتشجيع(جيد أحسنت...) ، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 47.47 %
  - يستعمل الإيماءات والهمهمة التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الحديث، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 40.40 %
  - يمدح ويشجع سلوك التلاميذ وعملهم، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 38.38 %
  - يستخدم التعزيز عند الحاجة، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 34.34 %
  - يستعمل المداعبة المزيلة للتوتر، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 33.33 %
  - يستخدم أساليب التعزيز في الوقت المناسب، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 32.32 %
  - يستخدم نوع الوسيلة المؤثرة في نفسية التلميذ، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 30.30 %
  - ينوع من أساليب التعزيز الفوري المناسبة، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 26.26 %
  - يستخدم المدح فرديا وبالاسم، وبمستوى انجاز يقدر بنسبة 26.26 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة، في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة التعزيز والدافعية ، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.08 % وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل تكاد تكون معدومة، باعتبار أن العينة أنجزت أداء واحدة بمستوى من الجودة والإتقان من مجموع 12 أداء تضمنتها هذه الكفاءة.

تعد كفاءة التعزيز والدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف نجاح العملية التعليمية التعلمية في تحقيق أهدافها المثلى، سواء في إكساب المتعلمين طرق التفكير، أو تكوين اتجاهاتهم أو القيم لديهم، أو تعديل سلوكهم، أو اكتسابهم للمعارف بكل مستوياتها و أنواعها، أو حتى في حلهم للمشكلات، إلا أنه وللأسف يبدو من خلال نتائج الدراسة، أن المعلمين أفراد عينة الدراسة لا يلون اهتمام لهذا الجانب، و لا يعتبرونه أمرا جوهريا في عملية التدريس، و أن تركيزهم ينصب على الجوانب المعرفية المنحصرة في إكساب المتعلمين مادة التدريس من خلال الأنشطة الموجهة لذلك، فضلا عن تبنيهم نظاما سلطويا لإدارة الصف، بغية إرساء قواعد للانضباط الصفي دون

مراعاة المتطلبات النفسو اجتماعية للبيئة الصفية النشطة والفعالة ، و يرجع هذا بالأساس إلى الخلفية التكوينية المعلمين في الجزائر، التي أقل ما يقال عنها أنها من مخلفات التربية التقليدية.

ومن خلال النتائج يبدو أن المعلمين أفراد عينة الدراسة، لا يقدرون أن استثارة الدافعية لدى المتعلم تجعله نشطا وفعالا، و مستعدا لعملية التعلم من خلال الاندماج بالموقف التعليمي، و بالتالي الابتعاد عن المشاكل الصفية، فالصف الذي يشارك طلابه يكون صفا متفاعلا ونشطا، لأن المتعلمين سيجدون نشاطا يؤدونه ، يحول دون قيامهم بمشاكل صفية جانبية، ومن خلال ذلك يمكن القول إن قدرة المعلم على استثارة الدافعية تعد أحد الوسائل الهامة، التي يمتلكها المعلم لبناء بيئة تعليمية نشطة ومتوازنة، تمكن المعلم من أداء مهامه بشكل جيد من جهة ، و تمكن المتعلم من الاندماج في الأنشطة التعليمية بشكل جيد وتحقيق أهدافها المنشودة من جهة أخرى؛ فالدافعية تلعب دورا مهما كموجه لسلوك المتعلمين، و بإمكان المعلم الفعال أن يستثيرها و يوظفها في الموقف التعليمي لجعل التلاميذ أكثر اهتماما و استعدادا لموضوع الدرس ، وجعلهم أكثر نشاطا و أكثر قابلية للاندماج في الأنشطة الصفية، و أكثر حيوية في القيام بمتطلباتها.

و يمكن توظيف أداءات كفاءة التعزيز والدافعية في مختلف أوقات الدرس، طبعا وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي وعلى المعلم أن يستخدمها لتوجيه سلوك المتعلمين وتنشيطه، بحيث تكون ذات صلة وثيقة بموضوع الدرس، وبالتالي تضمن استمرار التفاعل طيلة فترات الدرس. فقد بينت الدراسات التربوية التي قام بها Anderson, (1985) أن هناك علاقة قوية بين التحصيل والدافعية لدى المتعلمين، أن كثيرا من خصائص الدروس الفعالة هي تلك التي كانت موجهة بشكل كبير نحو المحافظة على قوة الدافعية للمتعلمين.[24]

لقد مثل مفهوم الدافعية موضوعا مهما للعديد من الدراسات في السياق المدرسي، فبالنسبة للباحث Rolland Viau(1994) « الدافعية هي حالة دينامية مردها الإدراك الذي يبنيه المتعلم على نفسه و محيطه والذي يدفعه إلى اختيار النشاط والإقبال عليه والمواظبة على إتمامه بغية تحقيق هدف »[25]، أما بالنسبة للباحث Bernard André(1998) « إن بعث الدافعية يعني خلق حيز من ظروف العمل، التي تسمح للمتعلم الانتقال من حالة عدم القدرة المكتسبة إلى الاندفاع النوعي و الانغماس في النشاطات المقدمة ، فالمتعلم لا يأتي مجردا أو منعزلا أمام التعلم»[26]؛ فمن المهم جدا اعتبار الدافعية سيرورة دينامية وليس حالة دائمة و مستقرة أو اعتبارها ميزة شخصية، و في هذه الحالة مطلوب من المعلم التصرف تجاه المتعلم، و لكن بأي كيفية؟

Alain Rieunier (2001)[27] في كتابه «Préparer un cours : les stratégies pédagogiques efficaces» يلخص لنا مختلف النظريات المطبقة لتحفيز المتعلم، من بين هذه النظريات نظرية الاستجابة السلوكية التي وضعها Thorndike، فحسب هذا الأخير « إن تعزيز أي سلوك إيجابيا يجعله ميالا للظهور في نفس الوضعية؛ إنه قانون الأثر» وعليه يمكن القول لكي نحفز المتعلم يكفي تطبيق مبادئ بيداغوجيا النجاح، بعبارة أخرى، تنظيم وضعيات التعلم التي حقق فيها المتعلم باستمرار خبرة ناجحة سابقا» فالمعلم الفعال يقوم بدور المحفز «Motivateur» ، وهو دور هام يتمثل في إثارته لاهتمامات التلاميذ و دوافعهم وتحفيزهم على التعلم، ولا يقل دور المعلم كمعزز لتلاميذه عن دوره كمحفز لهم، حيث يستهدف التعزيز «Renforcement » تقوية وزيادة السلوك المرغوب، و ذلك عادة بتوفير نوع من المكافأة؛ فالتعزيز يتيح للتلاميذ أن يعرفوا أنهم عملوا شيئا جيدا على أمل أنهم سوف يعملونه مرة أخرى أو بتكرار أكبر، فعندما ينجح تلميذ ما في الإجابة عن سؤال معين، فعلى المعلم أن يقدم له

تعزيزا ما، ربما يكون هذا التعزيز بابتسامة أو إيماءة رضا، أو عن طريق كلمة مديح تشبع عنده الحاجة إلى النجاح، فأثر هذا التعزيز يظهر في محاولة هذا التلميذ الإجابة عن سؤال آخر، بالإضافة إلى التغذية الراجعة، التي توجه نحو تحسين مستوى أداء التلاميذ، يوجه التعزيز نحو زيادة دافعية التعلم أيضا. أما النظرية الثانية الواردة في هذا الكتاب في نظرية الاستجابة المعرفية والتي قدمها كل من Miller, Galanter et Pribram ، فبالنسبة لهؤلاء « الدافعية تولد من خلال إدراك عدم الانسجام بين العالم المدرك بشكل غير مرضي والعالم المتصور بشكل مرضي.»؛ فضمن السياق المدرسي، العالم المصمم بشكل مرضي يمثل الهدف البيداغوجي، دور هذا الهدف هو وضع مشكل ذو معنى بالنسبة للمتعلم، حيث يصبح العالم المدرك غير مرضي ، ومن ناحية أخرى للحفاظ على دافعية المتعلم طوال الحصة التدريسية، يجب تقسيم الحصة إلى «أهداف مصغرة» من أجل جعل التلميذ يدرك أن تثمين مجهوداته من خلال النجاحات تجعله يتقدم نحو الهدف النهائي.

من أجل إكمال هذا الطرح، ندعوكم الآن لاكتشاف المقاربة السوسيومعرفية التي طورها Rolland Viau، فحسب هذا الأخير دافعية المتعلم تولد في خضم التفاعل الحاصل بين مدركاته والعوامل الخارجية المرتبطة بحياته الشخصية، في المجتمع، في المؤسسة التربوية، وأخيرا في بئة الصف؛ فإذا لم يكن للمعلم سوى بقدر ضئيل من التحكم في فئات العوامل الثلاثة الأولى، فإنه يبقى المسئول عن العوامل المرتبطة بالبيئة الصفية، ولذلك فإن عوامل مثل الأنشطة الصفية المقدمة، ونظام التقويم المعمول به من طرف المعلم بالإضافة إلى المعلم نفسه،عوامل تستطيع التأثير على دافعية المتعلمين، فالدراسات التي قام بها Rolland Viau [28] انطلاقا من هذا النموذج قادت إلى الاستنتاجات التالية :أنشطة التعلم التي يكون فيها المتعلمين فاعلا رئيسيا أكثر تتطلب توفير الشروط الآتية من أجل شحذ دافعيتهم:

- أن تكون الأنشطة ذات معنى بالنسبة لهم. – متنوعة ومدمجة ضمن أنشطة أخرى.
- تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم. – ذات طابع أصيل وجديد بالنسبة لهم.
- تتطلب مبادرة معرفية من طرفهم. – تضعه موضع المسئول عن اختياراته.
- تسمح له بالتفاعل و التعاون مع الأقران. – تكون متعددة المهام والمتطلبات.
- تحمل توجيهات واضحة. – تنجز في وقت كافي.

ومن جهة أخرى تلعب كفاءة المعلم و دافعيته للعمل، و كيفية تصميمه للتعلم دورا مهما في رفع دافعية المتعلمين، فبغض النظر عن المعايير المهنية، لا يجب إهمال العلاقة التي تنشأ بين المعلم والمتعلمين، والتي في خضمها يؤثر المعلم على دافعية المتعلمين بصدقه معهم و عدالته بينهم، واحترامه لفروقاتهم الفردية والثقافية.

11.2. كفاءة إدارة الصف: وقد تم رصد تكرار كل التقديرات التي حصل عليها أفراد العينة من أجل تنفيذ عملية التحليل في ضوء المعيار الايديومتري بالاعتماد على التكرارت المجمعة، لتقدير مستوى إنجاز أفراد العينة لهذه الكفاءة، وهذا يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم 33 : الأداءات السلوكية لكفاءة إدارة الصف و نسبة أداء الكفاءة العامة

4- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي											
الأداءات السلوكية لكفاءة إدارة الصف											
الأداءات	غائب		ضعيف		متوسط		جيـد		جيـد جدا		نسبة انجاز الأداء	الرتبة
	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%		
1ينظم الصف ومحتوياته (تلاميذ، مقاعد، وسائل)	5	5.05%	13	13.13%	31	31.31%	44	44.44%	6	6.06%	50.51%	11
2يحافظ على الهدوء والنظام في الصف	3	3.03%	10	10.10%	23	23.23%	50	50.51%	13	13.13%	63.64%	5
3يعطي عبارات وإرشادات لضبط سلوك التلاميذ	3	3.03%	2	2.02%	25	25.25%	61	61.62%	8	8.08%	69.70%	3
4يشرك التلاميذ في تخطيط القواعدوالإجراءات الصفية	39	39.39%	22	22.22%	20	20.20%	17	17.17%	1	1.01%	18.18%	16
5يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة	1	1.01%	5	5.05%	22	22.22%	69	69.70%	2	2.02%	71.72%	2
6يحرص على تطبيق التعليمات والقواعد الصفية على جميع التلاميذ دون استثناء	1	1.01%	0	0.00%	13	13.13%	78	78.79%	7	7.07%	85.86%	1
7يحافظ على الانتباه التام لما يجري في الصف	5	5.05%	12	12.12%	23	23.23%	50	50.51%	9	9.09%	59.60%	7
8يتابع ويوجه أكثر من تلميذ في آن واحد	30	30.30%	10	10.10%	24	24.24%	35	35.35%	0	0.00%	35.35%	14
9يشرك التلاميذ في تنظيم الصف بتكليفهم ببعض النشاطات	34	34.34%	14	14.14%	29	29.29%	22	22.22%	0	0.00%	22.22%	15
10ينظم طريقة مشاركة التلاميذ	3	3.03%	9	9.09%	27	27.27%	51	51.52%	9	9.09%	60.61%	6
11يتحكم في الإجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ	4	4.04%	13	13.13%	23	23.23%	47	47.47%	12	12.12%	59.60%	7
12يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ	22	22.22%	14	14.14%	19	19.19%	41	41.41%	3	3.03%	44.44%	12
13يؤكد على حق التلاميذ في التعبير ويدعم سلوكات المبادأة والمبادرات الصفية	17	17.17%	7	7.07%	35	35.35%	36	36.36%	4	4.04%	40.40%	13
14يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية	9	9.09%	7	7.07%	27	27.27%	50	50.51%	6	6.06%	56.57%	9
15يرد على استفسارات التلاميذ بطريقة حوارية منظمة	7	7.07%	10	10.10%	30	30.30%	48	48.48%	4	4.04%	52.53%	10
16يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي في حالة حدوث المشاكل الصفية الحادة	4	4.04%	7	7.07%	21	21.21%	53	53.54%	14	14.14%	67.68%	4
نسبة إنجاز الكفاءة العامة	0.12											

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن مستوى انجاز المعلمين أفرد العينة يتوزع كما يأتي:

- أداءان اثنان فقط ضمن كفاءة «إدارة الصف « يمكن اعتبار أن المعلمين أفراد العينة ككل أنجزوهما بمستوى من الجودة والتحكم و يتعلق الأمر ب:

- يحرص على تطبيق التعليمات والقواعد الصفية على جميع التلاميذ دون استثناء، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 85.86 %
- يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 71.72 %
- بالإضافة إلى الأداء يعطي عبارات وإرشادات لضبط سلوك التلاميذ ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 69.70 % حيث إذا ما قربناها إلى نسبة عدد صحيح تندرج ضمن مستوى الجودة الإتقان70%

- أداءات وصل فيها أفراد العينة ككل إلى مستوى متوسط من الانجاز، يمكن اعتباره في بعض الأحيان مستوى مقبول على العموم، وهي على التوالي حسب أهميتها وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي في حالة حدوث المشاكل الصفية الحادة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 67.68 %
- يحافظ على الهدوء والنظام في الصف، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 63.64 %
- ينظم طريقة مشاركة التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 60.61 %
- يحافظ على الانتباه التام لما يجري في الصف ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 59.60 %
- يتحكم في الإجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 59.60 %
- يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 56.57 %
- يرد على استفسارات التلاميذ بطريقة حوارية منظمة، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 52.53 %
- ينظم الصف ومحتوياته (تلاميذ، مقاعد، وسائل) ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 50.51 %

- أداءات أبدى فيها أفراد العينة ككل مستوى من الضعف والقصور في الإنجاز، وهي على التوالي حسب أهميتهما وفقا لنسب مستوى الإنجاز مرتبة ترتيبا تنازليا:

- يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 44.44 %
- يؤكد على حق التلاميذ في التعبير ويدعم سلوكات المبادأة والمبادرات الصفية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 40.40 %
- يتابع ويوجه أكثر من تلميذ في آن واحد، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 35.35 %
- يشرك التلاميذ في تنظيم الصف بتكليفهم ببعض النشاطات ، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 22.22 %

- يشرك التلاميذ في تخطيط القواعد والإجراءات الصفية، و بمستوى انجاز يقدر بنسبة 18.18 %

من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة من خلال انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة إدارة الصف ، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين في مجال إدارة الصف، والذي قدر بنسبة عامة هي 12 % وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، وهذا يبين لنا بشكل واضح الطريقة التي يتعامل بها معلمي المرحلة المتوسطة مع الوضعيات الصفية الاعتيادية من خلال مختلف الأداءات، ناهيك عن الوضعيات التي تمثل مشكلات صفية طارئة، والتي تتطلب استراتيجيات تصرف وتدخل مناسبة، يجند من خلالها المعلم كل موارده المعرفية والتنظيمية والعلائقية والممارستية لمواجهتها بشكل ملائم، دون أن يحدث اضطراب يخل بالسير العادي للصف، والحفاظ على المناخ الصفي المحفز لعملية التعلم، و يظهر أيضا من خلال النتائج أن مستويات الأداء المرتفع المعبر عنها وفقا لمعايير التقييم بمستوى الجودة والإتقان، قد انحصرت في الأداءات المرتبطة بالسلوكات المباشرة، التي تعبر عن سلطة المعلم وإدارته للصف عبر لغة التوجيهات و الإرشادات والتعليمات المباشرة لضبط الصف، انطلاقا من توقع المعلمين المسبق لامتثال التلاميذ لها لإضفاء جو موجه أو أحادي الاتجاه تشيع في سلطة المعلم دون منازع، وإهمال الجوانب التفاعلية التلقائية التي تعبر عن مناخ صفي ايجابي يضمن اندماج التلاميذ و تفاعلهم الايجابي. و هذا لا يعبر على أن التدريس عبارة عن مجموعة من الأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم في إطار وظائفه التعليمية والتربوية الشاملة- تنمية شخصية المتعلم بكل جوانبها المعرفية والوجدانية و الاجتماعية- لمجوعة من التلاميذ ضمن السياق المدرسي. وفي هذا الصدد يذكر Doyle (1986) مهمتين ذات أهمية قصوى يؤديهما المعلم في الصف؛ الأولى ترتبط بتدريس المحتويات التعليمية من خلال تغطية المنهاج وضمان التحكم في كل عناصره، بالإضافة إلى ترغيب المتعلمين في المادة من خلال منح نكهة خاصة لدراسة المادة، أما الثانية فتتعلق بوظائف إدارة الصف: أين يستلزم المعلم بتنظيم مجموعة الصف، و إرساء مجموعة من القواعد والإجراءات للانضباط لا الحرفية، و كيفية التعامل مع السلوكات الغير مقبولة التي تصدر عن التلاميذ وتنظيم النشاطات البيداغوجية. وهذا ما يؤكده Leinhart, (1990); Shulman, (1986), حينما يتكلمان عن البعدين الأساسين للعملية التعليمية بوصفهما بالأجندة الثنائية للمعلم التي تمثل قلب الحياة الصفية[29].

و هذا ما يؤكده Duke (1999) حينما يتناول العديد من الأسباب دفعت الباحثون والممارسون التربويون لدراسة إدارة الصف، ويركز بقوة على دافعين مهمين وراء الاهتمام بموضوع إدارة الصف؛ أولا، أن أدارة الصف تمثل جزءا مهما من العمل اليومي للمعلم و التلاميذ على حد سواء، ووقتا مهما من العمل الصفي يستهلك في هذه المهمة،ثم أن نتائج العديد من الدراسات تشير إلى وجود علاقة جوهرية بين مهام إدارة الصف ومظاهر أخرى كالنجاح المدرسي، اتجاهات التلاميذ وسلوكهم، بالإضافة الصحة العقلية والاتزان الانفعالي ، مستوى الرضي المهني وفعالية المعلم. وهناك العديد من الباحثين الذين يثبتون أهمية تأثير نوعية إدارة الصف على النجاح التربوي والمدرسي(Wang, Haertel et Walberg, (1994 و هذا ما يؤكده Levin et Nolan (2000) « إدارة الصف الفعالة لا يمكن فصلها عن التعليم الفعال»[30]

وإذا قارنا نتائج دراستنا بالنتائج التي أوردناها في الحين، فلنا أن نقدر انعكاسات هذا المستوى من الأداء الذي أظهره المعلمين أفراد عينة الدراسة على المردود العام للعملية التعليمية، على تلاميذ مستوى التعليم المتوسط

كمنتوج يجب أن يتوفر على مواصفات من القدرة والكفاءة العامة، حينما تكون بيئة تعلمهم فقيرة من حيث موارد المحيط التي تدفع إلى الإبتكارية والتكيف، وحينما يكون المحيط أو السياق غير محفز على التعلم وحسن التصرف، بل أن هذا النوع من الإدارة الصفية قد تكون له انعكاسات آنية على السير الحسن ؛ فسوء إدارة الصف عادة ما يؤدي إلى مشكلات صفية كبيرة وخطيرة كالشجار و مقاطعة الحوار، وإهمال ملاحظات المعلم ، وظهور الميول العدائية للتلاميذ في بعض الأحيان.

و تتعزز نتائج دراستنا الحالية، بما يورده كل من Martin, Loof et Nault, (1994) حينما يتناولون أهم الانعكاسات السلبية التي تسببها الإدارة الصفية الغير فعالة، والتي أبرزتها دراسات عدة ؛من أهمها مشاكل الانضباط الصفي التي يعشها المعلم، و التي تسبب له مستوى عال من الضغوط النفسية، التي بدورها تستطيع أن تسير به إلى حالة الإنهاك المهني أو حتى التخلي المهني. ويضيف الباحثون أن شريحة المعلمين المبتدئين هم من يعانون من المشاكل الصفية و عدم القدرة على ضبطها، بالإضافة إلى أن المعلمين يضيعون 40 % من الوقت المخصص للتعلم من جراء إدارتهم السيئة للصف.[31]

وعلى اعتبار نتائج دراستنا الحالية،تمثل تقدير للحاجات التدريبية لمعلمي التعليم المتوسط، فإننا نرى بناءا على نتائج شبكة التحليل، أنه يجب أن توجه مخططات التدريب أثناء الخدمة في الجزائر، إلى تلبية هذا القصور الواضح في كفاءة إدارة الصف، من خلال تنمية المفاهيم النفس اجتماعية المرتبطة بجماعة الصف ،والاحتياجات العلائقية للمتعلمين في هذه المرحلة ، ومتطلبات الإدارة الصفية الفعالة، مع توفير تدريب عملي أثناء التربصات التكوينية، يقوم على مفاهيم التربية العملية أو التطبيقية. وندعم هذا التوجه بنتائج الدراسة التي أجراها Anderson(1985)[32] والتي أفادت أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الإدارة الصفية وعناصرها وأساليبها، يمكن أن يكون فعالا في تحسين جو التفاعل بين المعلم والتلاميذ ،و التلاميذ فيما بينهم، ضف إلى ذلك إدارته للصف، مما ينعكس على تعلم فعال تكون نتائجه واضحة في استيعاب التلاميذ للموضوعات وتطبيقاتها.

وقد اعتمدت هذه الإستراتيجية في كثير من أنظمة تكوين المعلم في العالم، سواء في البلدان المتقدمة أو البلدان المتخلفة، من خلال برامج تأهيل المعلم وفقا لأحدث استراتيجيات التدريب المبتكرة، و خير مثال لذلك ما قدمه مخبر « Stanford » على مر التطور الذي عرفه نظام تكوين المعلمين وتدريبهم في الولايات المتحدة الأمريكية، حينما استحدثت معامل التعليم المصغر والتربية العملية، بالإضافة إلى التجارب التي قدمتها Altet في مدارس التعليم العام في داكار بالسينيغال، بالاضافة إلى مايقوم به مكتب التعاون الأمريكي« USaid» في بعض البلدان الإفريقية، لتطوير أنظمتها التربوية عبر إعادة تأهيل المعلمين في الأطوار التعليمية .

و نورد في هذا الصدد أيضا إستراتيجية المجلس الأعلى التربية الكندي (le Conseil supérieur de l'éducation 1995) في مقاطعة Québec ، حينما يتكلم عن الكفاءات البيداغوجية اللازمة لأجل أدارة صفية فعالة ،فإنه يوصي ب: « التكوين الأولي مثله مثل التكوين أثناء الخدمة أو استراتيجيات التأهيل، يجب أن تهتم بتنمية مثل هذه الكفاءات»، ويظهر الأهتمام و الوعي أكثر بأهمية بكفاءة أدارة الصف فيما يتجسد واقعيا ، فخلال السنوات الأخيرة أصبحت الجامعات في مقاطعة Québec تمنح دروس في هذا الميدان.[33]

ويؤكد هذا التوجه Jones (1996) في تقرير حول إعداد المعلمين المبتدئين، حيث بين أن أكثر احتياجاتهم تتمثل في؛ معارف حول كيفيات إدارة الصف ، معارف في المادة، ومعارف حول الخلفية الاجتماعية للتلاميذ.[34]

تهميش مراجع الفصل السادس

[1] Bressoux, P, Dessus, P. (2003) ; Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In. Kail. M, Fayol. M (Eds.), Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages. PUF, Paris. P. 213-257.

[2] جورج براون (2005)؛ التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، ترجمة محمد رضا البغدادي، ط2 ، دار الفكر العربي، القاهرة،ص 158.

[3] Cité par Bressous. P, Dessus, P. (2003) ;Op cit. P. 213-257.

[4] Idem.P. 213-257.

[5] Tardif, J. (1992) ; Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques. P.324.

[6] Deschenes. A- J (1991) ; Autonomie et enseignement à distance. Revue Canadienne pour l'éducation des adultes. Vol 1, P.32-54.

[7] Deschenes. A- J, col (1993); Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance. Revue Canadienne de l'Éducation, Vol 18, $N^0$4. P. 335-348.

8 Tardif, J. (1992) ; Opcit.

[9]حسن القرش (2003) ورد في إمام مختار حميدة وآخرون (2003)؛مهارات التدريس،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص121-122

[10]Rosenshine et Frust(1971) ورد في جابر عبد الحميد الجابر (2002)؛ مدرس القرن العشرين: المهارات والتنمية المهنية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، ص54.

[11]Doyle (1986) ورد في جابر عبد الحميد (2000)؛ نفس المرجع السابق، ص56.

[12] Parmentier. P.L.Paquay(2002) ; En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse: Le Comp.a.s**.** Grifed. Version 03-février 2002. Disponible sur http://www.ipm.ucl.ac.be ou www.grifed.ucl.ac.be , reçu le 05/8/2008

[13] Karsenti.t, Savoie-Zajc.l, Larose.f(2001) **;** Les futures enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques**,** éducation et francophonie revue scientifique virtuelle, Volume XXIX, N° 1, printemps 2001. Disponible sur http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html reçue le 25/05/2008.

[14]زيد الهويدي (2005)؛ مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي،العين،الامارات العربية المتحدة، ص112.

[15]ورد في فوراست باركي،بيفرلي ستانفورد (2005)؛ فن التدريس: مستقبلك في مهنة التدريس،ترجمة ميسون عبد الله، محمد سليمان، دار الكتاب الجامعي،العين،الإمارات العربية المتحدة، ص176-177.

[16] وردفي فوراست باركي،بيفرلي ستانفورد (2005)؛ نفس المرجع السابق، ص178.

[17]مجدي عزيز إبراهيم (2002)؛ التدريس الفعال: ماهيته-مهاراته-إدارته، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ص283.

[18]ورد في محمد زياد حمدان(1980)؛ تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، ص.513

[19]جيمس بوفام (2005)؛ تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج أن يعرفه المعلمون، ترجمة مؤيد حسن فوزي، دار الكتاب الجامعي، غزة فلسطين، ص5.

[20] Slavin(1991) ورد في جابر عبد الحميد الجابر (1999) ؛ استراتيجيات التدريس والتعلم،،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس العدد10، دار الفكر العربي، القاهرة، ص49.

[21] Cazden (1986)، ورد في جابر عبد الحميد الجابر (2002)؛ مدرس القرن الحادي العشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، ،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(14)، دار الفكر العربي، القاهرة، ص62.

[22]عفاف محمد الجاسر (2002)؛برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص168.

[23]نفس المرجع، ص196.

[24]ماجد الخطايبة وآخرون (2004)؛ التفاعل الصفي، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ص 24 .

[25] Viau. R (1994); La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck Université, P.7.

[26] André. B (1998); Motiver pour enseigner : Analyse transactionnelle et pédagogie, Hachette éducation. Paris.

[27] Rieunier. A (2001); Préparer un cours : les stratégies pédagogiques efficaces, ESF, Paris.

[28] Viau. R (2000); Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, Correspondence, Volume 5, N^0 3, Février 2000, disponible sur: http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html, Reçu le :02/10/2009.

[29] Martineau. S, Gauthier, C (1999); La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant . Revue des sciences de l'éducation, Vol. 25, N° 3, P. 467-496

[30] Léveillé. C-J, F Dufour (1999); Les défis de la gestion de classe au secondaire . Revue des sciences de l'éducation, Vol. 25, N° 3, P. 515-532.

[31]Martin, M.-C, Nault, T. et Loof, O (1994); La gestion de classe pour debutants. Dimensions, Vol 15, N0 3.P.5-7.

[32] (Anderson,1985) ورد في ماجد الخطايبة وآخرون (2004)؛ مرجع سابق. ص:27

[33]Conseil supérieur de l'éducation (1995). Avis au ministre de l'Education du Québec- Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire 50-0402. Sainte-Foy: Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation. p. 25

[34] C-Jean Léveillé , F Dufour(1999); Op cit. P. 515-532

الفصل الثامن:

مناقشة الفرضيات و تفسير النتائج

1. مناقشة الفرضية الأولى:

ميدان التخطيط للتدريس

1- كفاءة التخطيط للدروس:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 34: يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التخطيط للدروس موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
27	0	7,445	18,39	28	Math
30	3	8,802	20,42	19	Physiques
34	15	4,658	26	14	Sces-nature
33	0	9,15	20,31	29	Lang-arabe
33	0	11,559	20,11	9	Hist-Geo
34	0	8,533	20,58	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 35 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التخطيط للدروس حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,107	1,962	137,444	4	549,776	Inter-groupes
		70,068	94	6586,406	Intra-groupes
			98	7136,182	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة التخطيط للتدريس وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (549,776) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة التخطيط للتدريس نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (6586,406) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (7136,182)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,962) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (70,068/137,444) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم لكفاءة التخطيط

للتدريس،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,107) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

2- كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 36 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
17	0	5,56	8,89	28	Math
17	0	5,145	9,63	19	Physiques
20	0	5,003	12,43	14	Sces-nature
20	0	5,529	9	29	Lang-arabe
16	0	5,798	9,11	9	Hist-Geo
20	0	5,44	9,59	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 37 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	Ddl	Somme des carrés	
0,325	1,18	34,651	4	138,603	Inter-groupes
		29,377	94	2761,417	Intra-groupes
			98	2900,02	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes»(138,603) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (2761,417) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total»، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,18) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل

المجموعات (29,377/34,651) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,325) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

ميدان تنفيذ الدرس

3- كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 38 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
31	3	6,26	20,82	28	Math
27	12	4,414	20,58	19	Physiques
30	11	4,926	25,43	14	Sces-nature
35	3	6,68	19,48	29	Lang-arabe
31	16	4,899	23	9	Hist-Geo
35	3	6,012	21,23	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 39 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur(*P*)	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,197	0,031	2,793	94,062	4	376,248	Inter-groupes
			33,675	94	3165,409	Intra-groupes
				98	3541,657	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes»(376,248) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes»(3165,409) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total»(3541,657)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين،

وجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,793) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (33,675/94,062) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,031) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

فبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,197) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المنخفض للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع االمقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو.«comparaisons multiple posteriori» متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 40 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Matière	(I) Matière
1	1,725	0,242	Physiques	Math
0,118	1,899	-4,607	Sces-nature	
0,907	1,537	1,339	Lang-arabe	
0,864	2,224	-2,179	Hist-Geo	
1	1,725	-0,242	Math	Physiques
0,132	2,044	-4,85	Sces-nature	
0,968	1,713	1,096	Lang-arabe	
0,84	2,348	-2,421	Hist-Geo	

0,118	1,899	4,607	Math	Sces-nature
0,132	2,044	4,85	Physiques	
0,018	1,889	5,946*	Lang-arabe	
0,864	2,479	2,429	Hist-Geo	
0,907	1,537	-1,339	Math	Lang-arabe
0,968	1,713	-1,096	Physiques	
0,018	1,889	-5,946*	Sces-nature	
0,508	2,214	-3,517	Hist-Geo	
0,864	2,224	2,179	Math	Hist-Geo
0,84	2,348	2,421	Physiques	
0,864	2,479	-2,429	Sces-nature	
0,508	2,214	3,517	Lang-arabe	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار(Test de Tukey (HSD :

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي اللغة العربية، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,018)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

كما يتبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، وبالرغم من أن أغلبها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة الاجتماعيات ثم معلمو مادة الرياضيات وأخيرا معلمو مادة اللغة العربية،ومن جهة أخرى تنبؤنا دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

4- كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 41 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
46	22	5,063	36,18	28	Math
45	16	7,493	33,47	19	Physiques
45	27	5,522	37,79	14	Sces-nature
46	17	7,895	31,48	29	Lang-arabe
55	17	10,918	29,78	9	Hist-Geo
55	16	7,478	33,93	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 42 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,378	0,013	3,343	170,627	4	682,507	Inter-groupes
			51,043	94	4797,998	Intra-groupes
				98	5480,505	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes»(682,507) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes»(4797,998) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total»(5480,505)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، وجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (3,343) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (51,043/170,627) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,013) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

(مستوى إنجاز كفاءة الأنشطة ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل η^2 (Eta au carré partielالتعليمية الصفية) فقد اعتمدنا على معامل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي 0,378= (η^2العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو« comparaisons multiple posteriori».« متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 43 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Matière	(I) Matière
0,708	2,124	2,705	Physiques	Math
0,959	2,339	-1,607	Sces-nature	
0,104	1,893	4,696	Lang-arabe	
0,142	2,738	6,401	Hist-Geo	
0,708	2,124	-2,705	Math	Physiques
0,431	2,516	-4,312	Sces-nature	
0,879	2,109	1,991	Lang-arabe	
0,705	2,891	3,696	Hist-Geo	
0,959	2,339	1,607	Math	Sces-nature
0,431	2,516	4,312	Physiques	
0,06	2,325	6,303	Lang-arabe	
0,074	3,052	8,008	Hist-Geo	
0,104	1,893	-4,696	Math	Lang-arabe
0,879	2,109	-1,991	Physiques	
0,06	2,325	-6,303	Sces-nature	
0,971	2,726	1,705	Hist-Geo	
0,142	2,738	-6,401	Math	Hist-Geo
0,705	2,891	-3,696	Physiques	
0,074	3,052	-8,008	Sces-nature	
0,971	2,726	-1,705	Lang-arabe	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Test de Tukey(HSD) :عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات انجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية بين معلمي كل المواد المعنيين بالدراسة، حيث تم تسجيل أن قيم P لكل المقارنات الزوجية بين مختلف المواد الدراسية أكبر قيمة مستوى الدلالة (0.05)

كما تبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، فكلها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة لرياضيات ثم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية وأخيرا معلمو معلمي مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى تنبؤنا دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

5- كفاءة استخدام الوسائل التعليمية

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 44 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
30	14	3,717	22,54	28	Math
27	15	3,029	22,79	19	Physiques
32	12	5,019	23,43	14	Sces-nature
25	4	6,709	19,17	29	Lang-arabe
30	3	7,748	20,44	9	Hist-Geo
32	3	5,427	21,54	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 45 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,234	0,045	2,531	70,179	4	280,715	Inter-groupes
			27,722	94	2605,911	Intra-groupes
				98	2886,626	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة استخدام الوسائل التعليمية وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (280,715) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (2605,911) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total»(2886,626)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,531) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (27,722/70,179) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة استخدام الوسائل التعليمية ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,045) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة **استخدام الوسائل التعليمية**) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,234) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر النخفض للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو comparaisons multiple «posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 46 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Matière	(I) Matière
1	1,565	-0,254	Physiques	Math
0,985	1,723	-0,893	Sces-nature	
0,121	1,395	3,363	Lang-arabe	
0,838	2,018	2,091	Hist-Geo	
1	1,565	0,254	Math	Physiques
0,997	1,855	-0,639	Sces-nature	
0,145	1,554	3,617	Lang-arabe	
0,806	2,131	2,345	Hist-Geo	
0,985	1,723	0,893	Math	Sces-nature
0,997	1,855	0,639	Physiques	
0,103	1,714	4,256	Lang-arabe	
0,675	2,25	2,984	Hist-Geo	
0,121	1,395	-3,363	Math	Lang-arabe
0,145	1,554	-3,617	Physiques	
0,103	1,714	-4,256	Sces-nature	
0,969	2,009	-1,272	Hist-Geo	
0,838	2,018	-2,091	Math	Hist-Geo
0,806	2,131	-2,345	Physiques	
0,675	2,25	-2,984	Sces-nature	
0,969	2,009	1,272	Lang-arabe	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار(Test de Tukey(HSD :

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات انجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية بين معلمي كل المواد المعنيين بالدراسة، حيث تم تسجيل أن قيم *P* لكل المقارنات الزوجية بين مختلف المواد الدراسية تتجاوز قيمة مستوى الدلالة (0.05)

كما تبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، فكلها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة لرياضيات ثم معلمو مادة الاجتماعيات وأخيرا معلمو اللغة العربية مادة ،ومن جهة أخرى ينبؤنا مستوى الدلالة لهذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

6- كفاءة استخدام السبورة

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 47 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام السبورة موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
39	19	4,857	28,5	28	Math
37	9	6,236	26	19	Physiques
40	19	4,864	31,5	14	Sces-nature
40	17	6,576	26,97	29	Lang-arabe
34	12	8,216	24,67	9	Hist-Geo
40	9	6,201	27,65	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 48 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام السبورة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,309	0,042	2,583	93,29	4	373,161	Inter-groupes
			36,122	94	3395,466	Intra-groupes
				98	3768,626	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة استخدام السبورة وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes»(373,161) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة استخدام السبورة نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes»(3395,466) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total»(3768,626)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,583) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (36,122/93,29) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة استخدام السبورة ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,042) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحث H_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة استخدام السبورة) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,309) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو comparaisons multiple «posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 49 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة استخدام السبورة موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Matière	(I) Matière
0,63	1,786	2,5	Physiques	Math
0,549	1,967	-3	Sces-nature	
0,871	1,592	1,534	Lang-arabe	
0,461	2,303	3,833	Hist-Geo	
0,63	1,786	-2,5	Math	Physiques
0,079	2,117	-5,5	Sces-nature	
0,982	1,774	-0,966	Lang-arabe	
0,982	2,432	1,333	Hist-Geo	
0,549	1,967	3	Math	Sces-nature
0,079	2,117	5,5	Physiques	
0,148	1,956	4,534	Lang-arabe	
0,068	2,568	6,833	Hist-Geo	
0,871	1,592	-1,534	Math	Lang-arabe
0,982	1,774	0,966	Physiques	
0,148	1,956	-4,534	Sces-nature	
0,854	2,293	2,299	Hist-Geo	
0,461	2,303	-3,833	Math	Hist-Geo
0,982	2,432	-1,333	Physiques	
0,068	2,568	-6,833	Sces-nature	
0,854	2,293	-2,299	Lang-arabe	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Test de Tukey(HSD) :

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات انجاز كفاءة استخدام السبورة بين معلمي كل المواد المعنيين بالدراسة، حيث تم تسجيل أن قيم P لكل المقارنات الزوجية بين مختلف المواد الدراسية أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)

كما تبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، فكلها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة استخدام السبورة، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الرياضيات ثم معلمو مادة اللغة العربية ثم معلمو مادة الفيزياء وأخيرا معلمو مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

ميدان التقويم

7- كفاءة تقويم تعلم التلاميذ:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 50 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
30	1	7,459	20	28	Math
33	4	8,956	19,74	19	Physiques
34	17	5,015	25,07	14	Sces-nature
31	0	9,657	16,86	29	Lang-arabe
38	3	10,386	14,89	9	Hist-Geo
38	0	8,794	19,28	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 51 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه«Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,348	0,026	2,895	207,783	4	831,131	Inter-groupes
			71,776	94	6746,95	Intra-groupes
				98	7578,081	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة تقويم تعلم التلاميذ وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (831,131) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (6746,95) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (7578,081)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,895) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (71,776/207,783) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة تقويم تعلم التلاميذ ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,026) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,348) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو comparaisons multiple «posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 52 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Matière	(I) Matière
1	2,518	0,263	Physiques	Math
0,363	2,773	-5,071	Sces-nature	
0,63	2,245	3,138	Lang-arabe	
0,517	3,246	5,111	Hist-Geo	
1	2,518	-0,263	Math	Physiques
0,387	2,984	-5,335	Sces-nature	
0,78	2,501	2,875	Lang-arabe	
0,62	3,428	4,848	Hist-Geo	
0,363	2,773	5,071	Math	Sces-nature
0,387	2,984	5,335	Physiques	
0,03	2,757	8,209*	Lang-arabe	
0,046	3,62	10,183*	Hist-Geo	
0,63	2,245	-3,138	Math	Lang-arabe
0,78	2,501	-2,875	Physiques	
0,03	2,757	-8,209*	Sces-nature	
0,973	3,233	1,973	Hist-Geo	
0,517	3,246	-5,111	Math	Hist-Geo
0,62	3,428	-4,848	Physiques	
0,046	3,62	-10,183*	Sces-nature	
0,973	3,233	-1,973	Lang-arabe	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Test de Tukey(HSD) :

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي اللغة العربية، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,03)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة الاجتماعيات، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,046)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

كما تبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، وأغلبها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الرياضيات ثم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية وأخيرا معلمو مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المتوسط لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

8- كفاءة الأسئلة الصفية :

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 53 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأسئلة الصفية موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
27	8	3,737	20,96	28	Math
28	8	4,775	19,37	19	Physiques
29	17	3,286	23,79	14	Sces-nature
32	0	6,18	20,86	29	Lang-arabe
32	13	6,314	19,11	9	Hist-Geo
32	0	5,057	20,86	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 54 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأسئلة الصفية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,112	1,927	47,485	4	189,941	Inter-groupes
		24,639	94	2316,08	Intra-groupes
			98	2506,02	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة الأسئلة الصفية وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (189,941) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة الأسئلة الصفية نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (2316,08) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (2506,02)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، وجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,927) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (24,639/47,485) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة الأسئلة الصفية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,112) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

ميدان إدارة الصف والتفاعل الصفي

9- كفاءة جذب انتباه التلاميذ:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 55 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
35	16	5,403	26,68	28	Math
36	12	7,468	25,89	19	Physiques
41	19	6,712	31,14	14	Sces-nature
37	9	6,697	25,28	29	Lang-arabe
43	11	10,58	22,78	9	Hist-Geo
43	9	7,147	26,39	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 56 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,196	0,05	2,473	119,169	4	476,677	Inter-groupes
			48,18	94	4528,96	Intra-groupes
				98	5005,636	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة جذب انتباه التلاميذ وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (476,677) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة جذب انتباه التلاميذ نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (4528,96) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (5005,636)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,473) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (48,18/119,169) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة جذب انتباه التلاميذ ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,05) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة **جذب انتباه التلاميذ)** فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,196) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المنخفض للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى

القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو comparaisons multiple «posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 57 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة جذب انتباه التلاميذ موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

(I) Matière	(J) Matière	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification
Math	Physiques	0,784	2,063	0,996
	Sces-nature	-4,464	2,272	0,291
	Lang-arabe	1,403	1,839	0,941
	Hist-Geo	3,901	2,66	0,587
Physiques	Math	-0,784	2,063	0,996
	Sces-nature	-5,248	2,445	0,209
	Lang-arabe	0,619	2,049	0,998
	Hist-Geo	3,117	2,809	0,801
Sces-nature	Math	4,464	2,272	0,291
	Physiques	5,248	2,445	0,209
	Lang-arabe	5,867	2,259	0,079
	Hist-Geo	8,365*	2,966	0,045
Lang-arabe	Math	-1,403	1,839	0,941
	Physiques	-0,619	2,049	0,998
	Sces-nature	-5,867	2,259	0,079
	Hist-Geo	2,498	2,649	0,879
Hist-Geo	Math	-3,901	2,66	0,587
	Physiques	-3,117	2,809	0,801
	Sces-nature	-8,365*	2,966	0,045
	Lang-arabe	-2,498	2,649	0,879

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Test de Tukey(HSD):

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة جذب انتباه التلاميذ بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة الاجتماعيات، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,045)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

كما تبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، وأغلبها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة من جهة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة جذب انتباه التلاميذ ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الرياضيات ثم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية وأخيرا معلمو مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

10- كفاءة التعزيز والدافعية :

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 58 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التعزيز والدافعية موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
36	4	10,132	20,07	28	Math
38	5	11,152	20,84	19	Physiques
42	6	9,942	27,71	14	Sces-nature
37	3	10,961	20,31	29	Lang-arabe
48	6	13,914	19,11	9	Hist-Geo
48	3	11,02	21,28	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 59 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التعزيز والدافعية حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,222	1,455	173,436	4	693,744	Inter-groupes
		119,238	94	11208,336	Intra-groupes
			98	11902,081	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة التعزيز والدافعية وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (693,744) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة التعزيز والدافعية نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (11208,336) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (11902,081)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,455) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (119,238/173,436) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة التعزيز والدافعية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,222) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

11- كفاءة إدارة الصف :

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 60 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة إدارة الصف موزعة حسب متغير مادة التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
55	17	9,726	34,18	28	Math
50	11	10,746	35,42	19	Physiques
54	36	5,048	44,36	14	Sces-nature
48	9	9,289	35,28	29	Lang-arabe
54	17	11,267	34,78	9	Hist-Geo
55	9	9,843	36,23	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف طبيعة المادة التي يدرسونها (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

جدول رقم 61 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة إدارة الصف حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur»

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,356	0,02	3,08	275,089	4	1100,355	Inter-groupes
			89,312	94	8395,302	Intra-groupes
				98	9495,657	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه «Anova à 1 facteur» عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة إدارة الصف وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes»(1100,355) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (مادة التدريس) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة إدارة الصف نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes»(8395,302) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total»(9495,657)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (3,08) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (89,312/275,089) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة إدارة الصف ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,02) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة **إدارة الصف**) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,356) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو comparaisons multiple «posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 62 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة إدارة الصف موزعة حسب متغير مادة التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Matière	(I) Matière
0,992	2,809	-1,242	Physiques	Math
0,012	3,093	-10,179*	Sces-nature	
0,992	2,504	-1,097	Lang-arabe	
1	3,621	-0,599	Hist-Geo	
0,992	2,809	1,242	Math	Physiques
0,064	3,329	-8,936	Sces-nature	
1	2,789	0,145	Lang-arabe	
1	3,824	0,643	Hist-Geo	
0,012	3,093	10,179*	Math	Sces-nature
0,064	3,329	8,936	Physiques	
0,032	3,076	9,081*	Lang-arabe	
0,132	4,038	9,579	Hist-Geo	
0,992	2,504	1,097	Math	Lang-arabe
1	2,789	-0,145	Physiques	
0,032	3,076	-9,081*	Sces-nature	
1	3,606	0,498	Hist-Geo	
1	3,621	0,599	Math	Hist-Geo
1	3,824	-0,643	Physiques	
0,132	4,038	-9,579	Sces-nature	
1	3,606	-0,498	Lang-arabe	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Test de Tukey(HSD) :

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة إدارة الصف بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة الرياضيات، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,012)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة إدارة الصف بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة اللغة العربية، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,032)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

كما تبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس، وأغلبها فروق ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة إدارة الصف ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمو مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية مادة ثم معلمو مادة الاجتماعيات وأخيرا معلمي مادة الرياضيات،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى الدلالة لهذا الفروق عن حجم التأثير المتوسط لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

ملخص نتائج مناقشة الفرضية الأولى:

جدول رقم 63 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم حسب متغير مادة التدريس مفصلة كل كفاءة على حدى من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه«Anova à 1 facteur»

المعالجة الإحصائية / عناصر التقييم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	F_{ratio}	P_{valeur}	حجم التأثير(η^2)
1- ميدان التخطيط للتدريس						
1. كفاءة التخطيط للدروس	بين المجموعات	549,776	4	1,962	0,107	
	داخل المجموعات	6586,406	94			
	المجموع الكلي	7136,182	98			
2. كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية	بين المجموعات	138,603	4	1,18	0,325	
	داخل المجموعات	2761,417	94			
	المجموع الكلي	2900,02	98			
2- ميدان تنفيذ الدرس						
3. كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس	بين المجموعات	376,248	4	2,793	0,031	0,197 حجم تأثير منخفض
	داخل المجموعات	3165,409	94			
	المجموع الكلي	3541,657	98			
4. كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية	بين المجموعات	682,507	4	3,343	0,013	0,378 حجم تأثير متوسط
	داخل المجموعات	4797,998	94			
	المجموع الكلي	5480,505	98			

5. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	280,715	4	2,531	0,045	0,234 حجم تأثير أقل من المتوسط
	داخل المجموعات	2605,911	94			
	المجموع الكلي	2886,626	98			
6. كفاءة استخدام السبورة	بين المجموعات	373,161	4	2,583	0,042	0,309 حجم تأثير متوسط
	داخل المجموعات	3395,466	94			
	المجموع الكلي	3768,626	98			
3- ميدان التقويم						
7. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ	بين المجموعات	831,131	4	2,895	0,026	0,348 حجم تأثير متوسط
	داخل المجموعات	6746,95	94			
	المجموع الكلي	7578,081	98			
8. كفاءة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	189,941	4	1,927	0,112	
	داخل المجموعات	2316,08	94			
	المجموع الكلي	2506,02	98			
4- ميدان إدارة الصف والتفاعل الصفي						
9. كفاءة جذب انتباه التلاميذ	بين المجموعات	476,677	4	2,473	0,05	0,196 حجم تأثير منخفض
	داخل المجموعات	4528,96	94			
	المجموع الكلي	5005,636	98			
10. كفاءة التعزيز والدافعية	بين المجموعات	693,744	4	1,455	0,222	
	داخل المجموعات	11208,336	94			
	المجموع الكلي	11902,081	98			
11. كفاءة إدارة الصف	بين المجموعات	1100,355	4	3,08	0,02	0,356 حجم تأثير متوسط
	داخل المجموعات	8395,302	94			
	المجموع الكلي	9495,657	98			

من خلال النتائج المبينة على الجدول، يتبن لنا تجانس مستويات أداء عينة المدرسين للكفاءات التدريسية الصفية موضوع عملية التقييم؛ فالفروق لم تكن دالة إلا في بعض الحالات، وإن تم قبول الفرض في البديل في حالات معينة، فمتغير طبيعة مادة التدريس لم يكن له تأثيرا قويا على انجاز الكفاءات التدريسية، فمن خلال تقدير حجم تأثير متغير مادة التدريس على مستوى فعالية الممارسة الصفية للمدرسين في ضوء نسبة الإنجاز العامة لهذه الكفاءات، الذي تراوح بين الضعف و المستوى المتوسط، و هذا يعطي صورة أيضا عن تجانس احتياجات المدرسيين التدريبية في معظم الحالات، خصوصا أن النتائج قد أظهرت انخفاض مستوى إنجازهم لمعظم الكفاءات التدريسية.

2. مناقشة الفرضية الثانية :

ميدان التخطيط للتدريس

1- كفاءة التخطيط للدروس:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 64 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التخطيط للدروس موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
33	0	8,776	19,82	22	<5 Ans
30	0	9,441	18,04	23	[5..10] Ans
34	0	7,883	21,96	54	>10 Ans
34	0	8,533	20,58	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التخطيط للتدريس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 65 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التخطيط للدروس حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,164	1,844	132,013	2	264,027	Inter-groupes
		71,585	96	6872,155	Intra-groupes
			98	7136,182	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة التخطيط للتدريس وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (264,027) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة التخطيط للتدريس نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (6872,155) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (7136,182)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,844) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (71,585/132,013) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة التخطيط للتدريس،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,164) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05)

مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

2- كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 66 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
20	0	5,466	8,5	22	<5 Ans
17	0	5,565	7,83	23	[5..10] Ans
20	0	5,171	10,78	54	>10 Ans
20	0	5,44	9,59	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية <5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 67 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	Ddl	Somme des carrés	
0,051	3,062	86,941	2	173,883	Inter-groupes
		28,397	96	2726,138	Intra-groupes
			98	2900,02	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (173,883) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (2726,138) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (2900,02)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (3,062) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (28,397/86,941) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,051) التي تجاوزت

مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. <5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

ميدان تنفيذ الدرس

3- كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 68 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
35	3	6,403	20,05	22	<5 Ans
27	4	5,934	20,87	23	[5..10] Ans
31	3	5,908	21,87	54	>10 Ans
35	3	6,012	21,23	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس باختلاف مؤشر الأقدمية <5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 69 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	Ddl	Somme des carrés	
0,465	0,771	28	2	56,001	Inter-groupes
		36,309	96	3485,656	Intra-groupes
			98	3541,657	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (56,001) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (3485,656) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (3541,657)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (0,771) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (36,309/28) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة تهيئة التلاميذ

للدرس، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,465) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

4- كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية <5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 70: يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
46	17	7,901	31,95	22	<5 Ans
46	16	7,757	32,57	23	[5..10] Ans
55	21	7,022	35,31	54	>10 Ans
55	16	7,478	33,93	99	Total

H0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 71 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,125	2,124	116,125	2	232,25	Inter-groupes
		54,669	96	5248,255	Intra-groupes
			98	5480,505	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (232,25) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (5248,255) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (5480,505)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,124) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (54,669/116,125) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة

الأنشطة التعليمية الصفية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,125) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [10..5] سنوات، >10 سنوات)

5- كفاءة استخدام الوسائل التعليمية

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [10..5] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 72 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
31	3	8,009	20,36	22	<5 Ans
27	10	3,849	22,22	23	[5..10] Ans
32	10	4,7	21,72	54	>10 Ans
32	3	5,427	21,54	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [10..5] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 73 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,488	0,722	21,394	2	42,789	Inter-groupes
		29,623	96	2843,837	Intra-groupes
			98	2886,626	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة استخدام الوسائل التعليمية وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (42,789) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (2843,837) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (2886,626)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (0,722) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (29,623/21,394) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [10..5] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة

استخدام الوسائل التعليمية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,488) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

6- كفاءة استخدام السبورة

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 74 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة استخدام السبورة موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
36	12	6,731	26,45	22	<5 Ans
39	9	6,265	27,61	23	[5..10] Ans
40	14	6,001	28,15	54	>10 Ans
40	9	6,201	27,65	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة استخدام السبورة باختلاف مؤشر الأقدمية <5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 75 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة استخدام السبورة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,563	0,578	22,439	2	44,879	Inter-groupes
		38,789	96	3723,748	Intra-groupes
			98	3768,626	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة استخدام السبورة وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (44,879) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة استخدام السبورة نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (3723,748) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (3768,626)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (0,578) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (38,789/22,439) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة استخدام السبورة،

وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,563) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

ميدان التقويم

7- كفاءة تقويم تعلم التلاميذ:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 76 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
29	0	8,837	15,09	22	<5 Ans
33	3	9,177	17,87	23	[5..10] Ans
38	0	7,968	21,59	54	>10 Ans
38	0	8,794	19,28	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 77 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

(η^2) Eta au carré partiel	Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,346	0,008	5,044	360,308	2	720,617	Inter-groupes
			71,432	96	6857,464	Intra-groupes
				98	7578,081	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة تقويم تعلم التلاميذ وفقا لمتغير مادة التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (720,617) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ نتيجة طبيعة المادة المدرسة، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (6857,464) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (7578,081)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (5,044) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (71,432/360,308) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية

في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم كفاءة تقويم تعلم التلاميذ ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,008) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

وبالرغم من أنه توجد دلالة إحصائية ل F_{ratio} فهذا لا يعني أنه بالضرورة قد تكون لها قيمة من الناحية التطبيقية أو العملية، فحصولنا على قيمة F_{ratio} دالة إحصائيا معناه أن المتغير المستقل له تأثير غير صفري على المتغير التابع و لكنه لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة بين المتغيرين.

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مستويات مؤشر الأقدمية) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة **تقويم تعلم التلاميذ**) فقد اعتمدنا على معامل Eta carrée partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,346) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو comparaisons multiple «posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس.

جدول رقم 78 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار Test de Tukey(HSD)

Signification	Erreur standard	Différence de moyennes (I-J)	(J) Ancienté	(I) Ancienté
0,515	2,52	-2,779	[5..10] Ans	<5 Ans
0,008	2,138	-6,502*	>10 Ans	
0,515	2,52	2,779	<5 Ans	[5..10] Ans
0,185	2,104	-3,723	>10 Ans	
0,008	2,138	6,502*	<5 Ans	>10 Ans
0,185	2,104	3,723	[5..10] Ans	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح لنا من خلال نتائج اختبار Test de Tukey(HSD) :

وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس [>10 Ans] و ونظرائهم ذو أقدمية [<5 Ans]، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,008)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس [>10 Ans].

كما يتبين لنا من خلال الجدول قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب مؤشر الأقدمية في التدريس الذي من خلاله تم تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات كما هو موضح في الجدول أعلاه، مما جعل المقارنات البينية تنحصر في ثلاثة حالة فقط.وبالرغم من أن دلالة الفروق اقتصرت على حالة واحدة فقط كما تم توضيحه سالفا، ، إلا أن هذه البيانات في مجملها و التي تضمنها الجدول، تمثل نتائج معالجة إحصائية تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس [10 Ans<] ثم يليهم المعلمون ذوو أقدمية [5..10 Ans] وأخيرا المعلمون ذوو أقدمية [5 Ans>]، ومن جهة أخرى تنبؤنا دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المتوسط لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

8- كفاءة الأسئلة الصفية :

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 79 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة الأسئلة الصفية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
28	0	6,292	19,5	22	<5 Ans
28	8	5,013	20,3	23	[5..10] Ans
32	13	4,43	21,65	54	>10 Ans
32	0	5,057	20,86	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة الأسئلة الصفية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 80 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة الأسئلة الصفية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,205	1,61	40,668	2	81,336	Inter-groupes
		25,257	96	2424,684	Intra-groupes
			98	2506,02	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة الأسئلة الصفية وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (81,336) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة الأسئلة الصفية نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (2424,684) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير

المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (2506,02)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية (F_{ratio} = 1,61) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (25,257/40,668) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,205) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

ميدان إدارة الصف والتفاعل الصفي

9- كفاءة جذب انتباه التلاميذ:

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 81 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
37	9	7,384	24,64	22	<5 Ans
37	10	7,626	26,17	23	[5..10] Ans
43	12	6,836	27,2	54	>10 Ans
43	9	7,147	26,39	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 82 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,363	1,023	52,241	2	104,482	Inter-groupes
		51,054	96	4901,155	Intra-groupes
			98	5005,636	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة جذب انتباه التلاميذ وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (104,482) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة جذب انتباه التلاميذ نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (4901,155) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (5005,636)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من

مصادر التباين، ومجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,023) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (51,054/52,241) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة جذب انتباه التلاميذ ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,363) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

10- كفاءة التعزيز والدافعية :

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 83 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة التعزيز والدافعية موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
36	4	10,226	19	22	<5 Ans
36	3	11,248	18,35	23	[5..10] Ans
48	5	10,949	23,46	54	>10 Ans
48	3	11,02	21,28	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة التعزيز والدافعية باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 84 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة التعزيز والدافعية حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,095	2,412	284,719	2	569,437	Inter-groupes
		118,048	96	11332,643	Intra-groupes
			98	11902,081	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة التعزيز والدافعية وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (569,437) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة التعزيز والدافعية نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (11332,643) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (11902,081)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر

التباين، وجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,412) و التي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (118,048/284,719) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة التعزيز والدافعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,095) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

11- كفاءة إدارة الصف :

H_1: تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 85 : يوضح الإحصاءات الوصفية لمستويات إنجاز عينة الدراسة لكفاءة إدارة الصف موزعة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس.

Maximum	Minimum	Ecart-type	Moyenne	N	
50	14	8,981	33,91	22	<5 Ans
55	9	11,661	34,57	23	[5..10] Ans
54	11	9,193	37,89	54	>10 Ans
55	9	9,843	36,23	99	Total

H_0: لا تختلف مستويات أداء أفراد العينة لكفاءة إدارة الصف باختلاف مؤشر الأقدمية (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

جدول رقم 86 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة لكفاءة إدارة الصف حسب مؤشر الأقدمية في التدريس من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

Signification valeur*(P)*	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
0,182	1,733	165,426	2	330,853	Inter-groupes
		95,467	96	9164,804	Intra-groupes
			98	9495,657	Total

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق المحصل عليه من خلال تنفيذ تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova à 1 facteur عن طريق برنامج Spss في تحليل شامل للمعطيات الخاصة بكفاءة إدارة الصف وفقا لمتغير الأقدمية في التدريس حيث يلخص لنا هذا الجدول الإحصاءات الوصفية إلى جانب نتائج تحليل التباين، مفصلا لنا المصادر الثلاثة للتباين وهي على التوالي؛ بين المجموعات «Intergroupes» (330,853) و يمثل التباين الذي مرده لأثر المتغير المستقل (عدد سنوات الأقدمية) أي الفروق في مستويات أنجاز كفاءة إدارة الصف نتيجة لمستويات مؤشر الأقدمية، ثم التباين داخل المجموعات «Intra-groupes» (9164,804) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية وليس تأثير المتغير المستقل، ثم مجموع التباينات «Total» (9495,657)، بالإضافة إلى تحديد درجات الحرية لكل مصدر من مصادر التباين،

وجموع المربعات ومتوسط المربعات (مجموع المربعات مقسوما على درجات الحرية)، كما رصد لنا الجدول قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,733) والتي يتم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات (95,467/165,426) وذلك لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم إدارة الصف، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,182) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

ملخص نتائج مناقشة الفرضية الثانية:

جدول رقم 87 : يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إنجاز العينة للكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم حسب مؤشر الأقدمية مفصلة كل كفاءة على حدى من خلال اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova à 1 facteur

المعالجة الإحصائية / عناصر التقييم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	F_{ratio}	P_{valeur}	حجم التأثير(η^2)
5- ميدان التخطيط للتدريس						
1. كفاءة التخطيط للدروس	بين المجموعات	264,027	2	1,844	0,164	
	داخل المجموعات	6872,155	96			
	المجموع الكلي	7136,182	98			
2. كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية	بين المجموعات	173,883	2	3,062	0,051	
	داخل المجموعات	2726,138	96			
	المجموع الكلي	2900,02	98			
6- ميدان تنفيذ الدرس						
3. كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس	بين المجموعات	56,001	2	0,771	0,465	
	داخل المجموعات	3485,656	96			
	المجموع الكلي	3541,657	98			
4. كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية	بين المجموعات	232,25	2	2,124	0,125	
	داخل المجموعات	5248,255	96			
	المجموع الكلي	5480,505	98			
5. كفاءة استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	42,789	2	0,722	0,488	
	داخل المجموعات	2843,837	96			
	المجموع الكلي	2886,626	98			
6. كفاءة استخدام السبورة	بين المجموعات	44,879	2	0,578	0,563	
	داخل المجموعات	3723,748	96			
	المجموع الكلي	3768,626	98			
7- ميدان التقويم						
7. كفاءة تقويم تعلم التلاميذ	بين المجموعات	720,617	2	5,044	0,008	0,346 حجم تأثير متوسط
	داخل المجموعات	6857,464	96			
	المجموع الكلي	7578,081	98			
8. كفاءة الأسئلة الصفية	بين المجموعات	81,336	2	1,61	0,205	
	داخل المجموعات	2424,684	96			
	المجموع الكلي	2506,02	98			
8- ميدان إدارة الصف والتفاعل الصفي						

9. كفاءة جذب انتباه التلاميذ	بين المجموعات	104,482	2	1,023	0,363	
	داخل المجموعات	4901,155	96			
	المجموع الكلي	5005,636	98			
10. كفاءة التعزيز والدافعية	بين المجموعات	569,437	2	2,412	0,095	
	داخل المجموعات	11332,643	96			
	المجموع الكلي	11902,081	98			
11. كفاءة إدارة الصف	بين المجموعات	330,853	2	1,733	0,182	
	داخل المجموعات	9164,804	96			
	المجموع الكلي	9495,657	98			

من خلال النتائج المبينة على الجدول، يتبن لنا تجانس مستويات أداء عينة المدرسين للكفاءات التدريسية الصفية موضوع عملية التقييم؛ فالفروق لم تكن دالة إلا في حالة واحدة، وإن تم قبول الفرض في البديل في هذه الحالة، إلا أن الأقدمية في التدريس لم يكن له تأثيرا قويا على انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ، فمن خلال تقدير حجم تأثير هذا المتغير على مستوى أنجاز المدرسين لهذه الكفاءة في ضوء نسبة العامة الإنجاز ، حيث قدر بحجم تأثير متوسط، و هذه المعالجة الإحصائية تعطي صورة عن تدني مستوى أنجاز المدرسين في عمومه للكفاءات التدريسية، بالإضافة إلى تجانس احتياجاتهم التدريبية.

ملخص عام للدراسة

ملخص عام للدراسة:

تولي جل الأنظمة التربوية اليوم اهتماما كبيرا لتطوير نفسها والرفع من مستوى فعاليتها، لمواكبة التطورات التي تعرفها الديناميكية العلمية الحديثة من جهة، وتجسيد طموحات المجتمعات في تحقيق قدرا مهما من التنمية الشاملة و الرقي في شتى المجالات، ويتجلى هذا الاهتمام بشكل واضح في محاولة إعداد المعلم على أساس علمي منظم من خلال جعل عملية التكوين ترتكز على أسس علمية متينة، وهذا ما تبرزه آليات بناء البرامج التدريبية اليوم التي تتبنى منظور الكفاءات و التحول نحو نموذج التدريب القائم على تحليل المهام والوظائف التي تتضمنها العملية التعليمية–التعلمية، كما يعتبر التكوين أثناء الخدمة عموما أحد مميزات هذه الأنظمة التربوية المعاصرة على اعتبار أنه ضرورة فرضتها التطورات الحديثة من جهة، والتحول الذي عرفته المدرسة حيث فرض عليها أن تتبنى معايير جودة المنتوج في ضوء معايير النجاعة والفعالية على غرار باقي القطاعات والميادين من جهة أخرى، والتدريب أثناء الخدمة في ضوء هذه المتغيرات يشكل عاملا هاما لإنجاح العملية التعليمية ووسيلة مهمة لتحقيق النمو المعرفي والمهني من حيث أنه يسمح للمعلم أن يعمل على تجديد معارفه وتطوير كفاءاته الأكاديمية والمهنية في ضوء المهام والوظائف المنوط بها، الأمر الذي دفع إلى تبني استراتيجيات أكثر فعالية تتسم بالمرونة اللازمة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمعلم.

لكن على المستوى المحلي،بالرغم من الاهتمام الذي أولته الهيئة الوصية عن تكوين وتدريب ومتابعة وتقويم المعلمين للتدريب أثناء الخدمة في الجزائر ومحاولة تطويره و تأطيره بالاعتماد مخططات شاملة، إلا أن هذه الإستراتيجية تبقى تشوبها الكثير من النقائص،إذ يجمع المختصون المهتمون بشأن تكوين المعلم في الجزائر أن مخططات التكوين أثناء الخدمة افتقرت إلى سياسة تدريب تقوم على أسس علمية واضحة و اتسمت بالارتجال و السطحية و ضعف الوعي التدريبي وقلة المرافق التدريبية ، وضبابية الأهداف ، وضعف أساليب التقويم و المتابعة التي توفر معطيات عن حقيقة مواصفات أداء المعلمين.

و من الناحية العملية وفرت لنا بعض المعاينات بيانات مهمة عن مواصفات الإستراتيجية التي تم تبنيها في هذه المخططات ، فمن أهم ما ميزها أنها لم تعتمد عمليا على التنويع في استراتيجيات التدريب لضمان تلبية احتياجات المعلمين المتنوعة و تفريد عملية التدريب حسب فئات المعلمين ، فهذه المخططات لم تعتمد سوى على الإعلام من أجل تطبيق المناهج الجديدة سواء بالنسبة لفئة المؤطرين أو بالنسبة لفئة المعلمين و الاعتماد على خبرتهم الشخصية في البحث عن الوثائق والبرامج ، بهدف إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية ، وتحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين أثناء الخدمة .

وفي تقديرنا المبني على حكم في ضوء معايير شاملة تأخذ بعين الاعتبار كل المؤشرات التي تقيم في ضوئها أي عملية التدريب أثناء الخدمة، أن أهم مواطن القصور التي انتابت نظام التكوين أثناء الخدمة في الجزائر في كل مراحله عبر عملية الإصلاح سواء مع استحداث الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة أو مع استحداث جهاز التكوين عن بعد أو مرحلة الدعم للتحسين المستمر لمستوى المدرسين،يتمثل في غياب مقوم أساسي ترتكز عليه وجاهة وفعالية عملية التدريب أثناء الخدمة، وهو تحليل الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الفعالية التربوية من خلال قياس فوارق الأداء، إذ أن عملية تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لم تعتمد على تحليل علمي وواقعي لطبيعة الاحتياجات الحقيقية لكل الفاعلين في هذا القطاع مما أثر سلبا حتى على الوظائف التي يجب أن تضطلع بها عملية التدريب أثناء الخدمة وأهدافه

،و هكذا بقيت العملية في مهب الريح لافتقارها معايير تقدير الفعالية المنشودة في ضوء الاستراتجيات المعتمدة التي من المفترض أن تحدد هويتها في ضوء تحديد الاحتياجات بدقة. فتحليل الاحتياجات التدريبية يعتبر أحد أهم الخطوات الضرورية في عملية التدريب أثناء الخدمة، إذ يتم في ضوء هذه الخطوة تحديد أهداف عملية التدريب بشكل إجرائي ووجيه، وصياغة المحتوى وهيكلته في ضوء إستراتيجية التدريب التي ستعتمد في ضوء طبيعة الاحتياجات وترتيب أولويات الاحتياجات حسب أهمتها في ضوء ما تسفر عنه نتائج عملية تحليل الاحتياجات.

وفي ضوء ما تقدم يتضح لنا أن عملية بناء مخططات أو برامج التدريب ضمن عملية الإصلاح الشاملة لنظام التعليم في الجزائر لم تسبقها أي عملية تحليل للاحتياجات التدريبية ، من خلال استشارة مختلف الفاعلين في عملية التكوين وتقصي مدى إجماعهم على مدى و وضوح و وجاهة مشروع عملية التدريب و مدى ملاءمته لمختلف الاحتياجات في ضوء تنويع استراتيجيات التدريب المهني، مما يسمح بتحديد أهداف التدريب و الكفاءات المستهدفة من منطلق أن الاحتياجات تخص مختلف الأبعاد (التنظيمية أو المؤسساتية، الجماعية و الفردية) للوضعية المهنية الأولية مع توفر إرادة التطور بغية تحقيق وضعية جديدة.

ووفقا لهذا المنظور الإجرائي للاحتياجات التدريبية الذي يندرج ضمن سيرورة تخطيط التدريب أثناء الخدمة الذي أصبح يعرف بمفهوم هندسة التكوين، فقد أخذت الاحتياجات التدريبية مفهوما امبريقيا يستند على حقيقة الفارق أو المسافة أو الثغرة بين حقيقة أو واقع المدرسين الحالي وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون هؤلاء عليه في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم، وعليه فإن الحاجة التدريبية تقدر حتما من خلال مقارنة واقع أدائهم الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود. وذلك بالاعتماد على مجهود مبنى على عملية تفكير منظم يرتكز على الملاحظة و جمع البيانات (حقائق ، أداء، أراء مواقف واتجاهات) من مصادر مختلفة بهدف توثيق وتحديد الفوارق (الاحتياجات) بين نتائج حالية ونتائج مرغوبة، ولا يمكن تصور الحاجة التدريبية من دون التصريح بالنتائج المرجوة و النتائج الحالية، فعملية تحليل الاحتياجات التدريبية يجب أن تحدد في ضوء هذه المتغيرات الثلاثة؛ فوفقا لهذا المنطق وهذه السيرورة يجب أن يعتمد تحليل الاحتياجات التدريبية على تحديد الوضعية الراهنة للمعلمين ومقارنتها بالوضعية المأمولة أو المستهدفة لتقدير حجم الفارق أو الفجوة، ومن خلال هذه العملية يمكن حصر جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين في كل جوانب ممارستهم التعليمية الصفية وغير الصفية ثم مقارنتها بما يجب أن يكون بالاعتماد على مستويات أو معايير الأداء المثالي أو المرغوب وفقا لمتطلبات فعالية عملية التدريس لتحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

لكن تبقى بعض العوائق المرتبطة بمواصفات تقويم المدرس في الجزائر حائلا دون تحقيق الغايات المرتبطة بالتقدير الموضوعي لمستويات الأداء الحقيقي و من ثم ضبط الاحتياجات الحقيقية للمدرسين في التعليم المتوسط، حيث بينت لنا جل المعاينات الميدانية والاستقصاءات التي قمنا بها أهم سلبيات التي يعاني منها نظام تقويم المعلمين في الجزائر التي سنلخصها فيما يلي:

- غياب الوعي لدى المشرفين على عملية التقويم بأهمية تطوير أساليب واستراتيجيات التقويم، بما في ذلك أدوات القياس والتقويم، بما يتلاءم مع أهداف العملية التعليمية عموما، وطبيعة مهام وادوار المعلم في سياق العملية التعليمية التعلمية .

- اعتماد معظم المشرفين على نظام التقدير التقليدي الذي يتأثر بالمزاجية و وجهة النظر الخاصة، وعدم اعتماد نظام تقديرات تفرضه طبيعة المهام و النظام الإداري الحديث.
- عدم اهتمام المشرفين بمستجدات عملية البحث في مجال القياس والتقويم.
- عدم تمكن المشرفين من التمييز بين ما يستطيع المعلم أن يؤديه وينجزه من كفاءات، وما ينجزه فعليا في حدود ما يتوفر عليه من إمكانيات بين موارد خاصة به وما يوفره الهيكل التربوي الذي ينتمي إليه.
- تميز المشرفين بالسلطوية في عمليات التقدير والتقويم من خلال اعتماد وسيلة واحدة لا غير وهي كتابة التقارير، والمقاومة المستمرة لمشاركة باقي الشركاء في عملية تقدير كفاءة المعلم.
- تأثير الأفكار المسبقة عن المعلمين عند وضع التقديرات لهم ، بحيث يسمح المشرف لإحدى الصفات الشخصية للمعلم بأن تهيمن على باقي صفاته الأخرى، أو خشية المشرف من وضع التقدير المناسب للمعلم استنادا على ما يكون قد وقع من ممارساته في الماضي، فضلا عن ميل بعض المشرفين إلى المغالاة في تقدير بعض المعلمين إرضاء لهم إما مجاملة أو محسوبية وتحيز.

ومن أجل توفير آليات منهجية لتقويم العملية التدريسية، بالتركيز على مؤشرات سلوكية مرتبطة بأداء المعلم تمكننا من تقدير موضوعي لكفاءة المعلم، ومن ثم الحكم على فعاليته من جهة، وقياس احتياجاته التدريبية في ضوء محصلة مقارنة وتحليل فوارق أدائه الفعلي بمعايير الأداء المطلوب أو المأمول من جهة أخرى،فإننا نرتكز على إسهامات التيار السلوكي والتيار المعرفي أو المعرفي المتموضع في ميدان تقويم أداء المدرس بالنظر لما وفرته في جانب تحليل الأداء الصفي، الذي أنجر عنه توفير أدوات لقياس هذا الأداء عبر مؤشرات سلوكية على قدر كبير من الأجرأة والعملية.

وإذا كان تعاملنا مع أهم هذه المقاربات يعتمد بالأساس على ما قام به الباحثون من خلال إبراز خصوصية كل مقاربة، بالتركيز على توصيف الأدوات المنهجية المستعملة والخلفية النظرية التي تحدد المنظار الذي يعتمده كل باحث في تصميم الفعل التعليمي، وأسلوبه في تقدير فعالية المعلم من خلال تحليل الوظائف البيداغوجية الصفية في شكل أداءات و أفعال منجزة ضمن سياق الصف التعليمي تارة، أو عبر تحليل التصورات المعرفية باعتبارها الخلفية الموجهة لعمل المعلم، من خلال بنائه لنموذج الصف عبر إدراكه لخصوصيات كل أقطابه البارزة، بالإضافة إلى تحديد مقاصد الفعل تارة أخرى، فإن مقاربتنا لا ترتكز على تلك الأعمال التي تصنف كدراسات ممثلة لمقاربة خاصة بعينها، فدراستنا الحالية أخذت منحى عدد كبير من الأبحاث ذات المصداقية العلمية من حيث الخلفية النظرية و المنهجية الامبريقية أو من ناحية القياسات الميدانية والنتائج والتي ارتكزت على مقاربات عديدة أو مقاربات هجينة «Approches hybrides »، و التي اهتمت في مجملها بدراسة أداء المعلم و تقويمه بالاعتماد على سلوك المعلم التدريسي كمعيار لتقدير لفعاليته، مما أهلها أن تتصدر الاتجاهات السائدة في أنظمة التربوية الحديثة من خلال اهتمامها بتقويم المعلمين و إعدادهم على أساس الكفاءات، و استخدام التقارير التجميعية عن كيفية أداء المعلم أكثر من التركيز على نتائج التدريس ، ومن مميزات هذا الاتجاه أن عملية التقويم تجري كعملية تشخيصية و منظمة مضبوطة وفقا لأسلوب زمني دقيق و ملائم لتقويم أداء المعلم، و يتركز ذلك على أساس التقويم الذاتي، أو مراقبة المواقف التعليمية ضمن إطار مفهوم الممارسة التدريسية.

و قد اعتمدت مقاربتنا في تحليل الموقف التعليمي على أعمال الباحثة الفرنسية Altet (2002) بهدف ضبط الأبعاد الأساسية التي تسمح لنا بتعريف مفهوم الممارسة التدريسية ، حيث ترى الباحثة أنها تتضمن بعدا سلوكيا (أسلوب وطريقة تنفيذ النشاط) وبعد معرفيا (اتخاذ القرار)، وأيضا تعتبر الممارسة التعليمية فعلا موضعا ضمن سياقه حيث يأخذ في بعده المعرفي موقعا بارزا في السياق أكثر من عملية أو كل العمليات المعرفية المرتبطة بالتصورات أو بالتصميم أو البناء المعرفي. بالإضافة إلى ذلك ارتباط بعض المواصفات بمصطلح الممارسة« pratique» التي تستحضر أسلوب الوصول إلى الفعل. و من أجل ضبط المنهجية و آليات التقدير والقياس بعد ضبط مفهوم الممارسة أيضا فإن مقاربتنا ارتكز على أعمال ,Sonntag (2002) من أجل تمييز الممارسة المعلنة أو المصرح بها« pratique déclarée» عن الممارسة الملاحظة «pratique observée »، ففي الحالة الأولى يمنح المعلم –هو نفسه– معلومات عن ممارسته خلال مقابلة أو من خلال الاستجابة على استبيان، أما بالنسبة للملاحظة الفعلية فهي تشير أن البيانات تسجل من طرف شخص آخر غير المعلم خلال أدائه للعمل التدريسي، و في غالب الأحيان هذا الشخص الأخر يكون باحثا أو مشرفا مقوما .

وبالاعتماد على أعمال Altet (2002) فإننا نعرف الممارسة التدريسية بأنها الأفعال المفردة المنجزة من طرف المعلم ، والتي يجري انجازها أو تنفيذها في ثلاثة مراحل ؛ مرحلة الإعداد والتخطيط «préactive»؛ ومرحلة التقويم أو ما بعد التدريس أو ما بعد العملية « postactive » واللتان تتميزان بأن الفعل لا يمكن ملاحظته بسهولة لأنها تتعلق بالممارسة المصرحة أو المعلنة « pratique déclarée» ، في حين المرحلة الثالثة تفاعلية« interactive» ، والتي تتعلق بالممارسة الملاحظة « pratique observée » فإنها تخضع للملاحظة بكل مستوياتها بسهولة.

وبهدف تأطير دراستنا من الناحية النظرية والعملية من حيث ضبط المفاهيم في خضم الثراء النظري الذي عرفه هذا الميدان و من أجل تبني آليات قياس أكثر ملاءمة لأهداف دراستنا فإننا تبنينا مدخلا تحليليا هجينا على ثلاثة مستويات؛

تحليل الوضعية التعليمية إلى مواقف تدريسية، تفرض متطلبات ضرورية في ضوء معايير تضبطها وظائف المعلم ومهامه التدريسية الصفية.

من ناحية ضبط مفهوم الكفاءة التدريسية كمكون أساسي للممارسة التدريسية في ضوء التقاء أعمال كل من Fredirick. M (1984) و Gelly. P(2001) ، الذين حددا مفهوما مشتركا للكفاءة التدريسية، رغم الاختلاف الذي قد يبدو في مقاربة كل منهما في تقيم المعلم في تصورهما للممارسة التدريسية في ضوء الخلفية النظرية، إلا أن الآليات تكاد تكون مشتركة بينها؛ فالأول يعتمد مفهوما سلوكيا بحتا للكفاءة، دون أن يهمل البعد المعرفي، ويرى أن إتقان كل من المكون المعرفي و المكون السلوكي على حد سواء، هو أساس تحقق الكفاءة ولكن بالاعتماد الأداء كمؤشر وحيد، أما الثاني فير أن الكفاءة عبارة عن نسق من المعارف المفاهيمية و المهارية المدمجة، و المنتظمة في شكل مخططات إجرائية تمكن المعلم من التصرف في ضوء متطلبات وضعية محددة؛ أي القيام بالأداء الملائم للوضعية.

إذن في ظل هذا التصور تتضح لنا بشكل جلي أهم خصوصيات الكفاءة التدريسية التي ستوجه خيارنا المنهجي في تبني آليات التقييم و أدوات التقدير؛ فالكفاءة و إن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، فإننا نستدل على توفرها و على تحققها لدى المعلم بالأداءات التي يؤديها، و بالتالي فإن تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات و دقة الأداءات،وعليه فالكفاءة يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة

للملاحظة في وضعية ما، وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم، أي من خلال ما يقوم به المعلم من أداءات و التي تصبح مؤشرا على انجاز الكفاءة و تحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.

وبناءا على هذا التأطير المفاهيمي المتكامل في بعده النظري و العملي، فقد هدفت دراستنا عمليا إلى إرساء محك يستند إلى معيار العمليات والتفاعل، يمكن في ضوئه تقويم الأداء التدريسي لمعلم المرحلة المتوسطة، من خلال عدد من الكفاءات التدريسية الأدائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها في الصف الدراسي، وتحليل احتياجاته وتحديدها في ضوء هذا المحك، فقد تم اختيار بطاقة الملاحظة والتقييم كأداة لملاحظة وتقويم فعالية أداء معلم الصف المتوسط، حيث عمدنا إلى بناء بطاقة ملاحظة وتقييم كأداة للملاحظة الصفية على غرار الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية. وقد تم تصميم هذه الأداة في شكلها النهائي بالاعتماد على بعض الأطر المرجعية المعتمدة في ميدان تكوين المعلم، و كذا بعض النماذج التحليلية التي اهتمت بتحليل الفعل التعليمي، وتحديد أدوار المعلم ووظائفه وفقا لمتطلبات مقاربات و مداخل معينة في الممارسة البيداغوجية كبيداغوجيا الأهداف والكفاءات .

وقد تمت عملية بناء بطاقة الملاحظة والتقييم وفقا لمنهجية دقيقة، في ضوء أهم خطوات الأسلوب المتكامل الذي وضعه Houston (1983) لتحديد الكفاءات التدريسية؛

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفاءات ينبغي أن يقوم بها المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها وتدريبها.
- تحليل المهمة ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى أداءات يتدرب عليها.
- دراسة حاجات الطلاب وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة هذا كله إلى كفاءات يجب أن يقوم بها المعلم الذي يتصل بهم.
- تحديد الكفاءات التدريسية التدريبية في صورة أداءات أفعال إجرائية يمكن ملاحظتها.
- تحديد مستوى التمكن المطلوب كحد أدنى للأداء.

وبالنسبة لضبط مستوى التمكن الذي يبنى على نسبة الانجاز في ضوء معايير و محكات الإتقان المختلفة ، فبالنظر إلى أهداف عملية الملاحظة والتقييم التي تندرج ضمن عملية التحليل للاحتياجات التدريبية لمدرسي التعليم المتوسط، حيث تقتضي هذه العملية تحديد حجم الفارق بين الأداء الواقعي والمعيار المحدد، بالإضافة إلى تصنيف مستويات الأداء حسب تنوعها من أجل فردنة عملية التدخل فيما بعد،فقد اعتمدنا في وضعيتنا الحالية على التوفيق بين التقويم المحكي والتقويم المعياري بالتركيز على تحديد الكفاءات بدقة ووضوح من خلال أداءات منبثقة عنها بشكل عملي و إجرائي تضمن لنا تحكم تام ومستوى من النجاح في الانجاز (مرضي) باعتماد معايير مقبولة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد حددنا معايير ايديومترية تصنف من خلالها مستويات أنجاز الكفاءات معتمدين على نسبة القطع في 70% مبينة على جودة تنفيذ كل الأداءات الفرعية لكل كفاءة رئيسية.

و من أجل ضمان أكبر قدر من الدقة و الموضوعية في عملية التقويم، و بغية توفير معطيات عن حقيقية مستوى فعالية مدرسي التعليم المتوسط في الجزائر في ضوء معايير التقييم من جهة، وتحليل الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المدرسين في

ضوء تحديد حجم فوارق الأداء من جهة أخرى، فقد ركزنا على تتويج دراستنا ببناء شبكة تحليل ترتكز على قاعدة البيانات التي تم جمعها باستعمال بطاقة الملاحظة والتقييم، وذلك من خلال تحرير مجموعة من العمليات الحسابية ينفذها النموذج آليا وفق احتياجات الدراسة، سواء من خلال تقدير مستويات الأداء من جهة، أو من خلال تحديد الفوارق بين التقييمات ومستوى الأداء النموذجي المحدد في شكل معايير الأداء المقبول من جهة أخرى.

وفي ضوء أهداف الدراسة المعلنة مسبقا، فقد أخذت دراستنا منحا يرتكز على منهجية تعتمد على خلفية نظرية في ضوء تطوير كل المفاهيم الامبريقية المرتبطة بمنحى تقييم فعالية المدرس –العمليات والتفاعل كمعيار– بالاعتماد محكات الأداء في تقييم الكفاءات التي أصبحت مرتبطة عضويا بمفهوم تحليل الممارسة التدريسية، ووفقا لهذا الاتجاه فقد ركزنا على بناء أدوات للملاحظة والتقييم باعتماد معايير ايديومترية في تقييم فعالية في ضوء مستوى انجاز الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم،ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لعينة المدرسين في ضوء تحليل الفوارق في انجاز الكفاءات بين معيار مستوى الأداء المرغوب أو المقبول ومستوى الانجاز الفعلي للكفاءات التدريسية، وذلك من خلال تصميم نموذج تصوري لتحليل البيانات المجمعة بعد تطبيق بطاقة الملاحظة والتقييم، ومعالجتها في ضوء المعايير التي تم تبنيها من جهة، ومناقشتها في ضوء الفروض التي وضعت بناءا على متغيرات تمثل خصائص سوسيومهنية وثيقة الارتباط بفعالية المدرس، ويمكن اعتبارها مؤشرات فارقة في معظم الأحيان من جهة أخرى.

وتوج مسار هذه الدراسة بالنتائج التالية

1- بناء بطاقة ملاحظة لتقييم الممارسة التدريسية الصفية لمدرس المرحلة المتوسطة في الجزائر في ضوء معيار العمليات والتفاعل، بمواصفات الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد وحصر تسجيل كل الجوانب جوانب المرتبطة بالممارسة التدريسية،و عليه يمكن اعتبارها نظام خاص بتحليل وتقييم فعالية المدرس بصورة أساسية،فهي أداة للتسجيل والوصف و التصنيف، و إن اقتضى الحال لتأويل مختلف المظاهر القابلة للملاحظة في القسم،و قد حرصنا على أن تتميز بالخصائص الأساسية التالية:

- نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع الصف، وان هذا التصور يمنحها خصوصياتها وحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.
- اتخذت شكل مجموعة من المراقي– المجالات والكفاءات– وصنفت داخلها البنود — الأداءات– التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها– التقديرات–.
- تتضمن عملية تجزيئية للسلوك الملاحظ وترتيبه.

و في ضوء هذه الخصائص الجوهرية تم تحديد الأداءات السلوكية لكل كفاءة تدريسية، وصياغتها في عبارات إجرائية تصف السلوك المتوقع من المعلم أثناء التدريس، وتكون هذه العبارات قصيرة وتخاطب المفرد وفي صيغة المضارع بالنسبة للسلوك الذي يحدث داخل القسم ويمكن ملاحظته أثناء التدريس، وعند تصميم بطاقة الملاحظة الخاصة بهذه الدراسة روعي ما يلي:

- تحديد مجالات التدريس المراد ملاحظتها.
- تعريف كل كفاءة تندرج ضمن كل مجال تعريفا إجرائيا.
- تحليل كل كفاءة تحليلا إجرائيا.
- تعريف كل أداء تعريفا إجرائيا في عبارة قصيرة .
- وضع العبارات التي تعرف كل كفاءة في مجموعة مستقلة وإعداد قائمة بذلك.

كما تم اختيار نظام العلامات أو القوائم سابقة الإعداد، نظرا لملاءمة هذا النظام لأهداف عملية التقييم باستخدام بطاقة الملاحظة والتقييم، باعتبار أن الكفاءات التدريسية التي تضمنتها البطاقة لها نفس الأهمية و الوزن في العملية التدريسية، بالإضافة إلى أننا هدفنا إلى الكشف عن أكثر الكفاءات التدريسية أهمية، و ما إذا كان المعلم يستخدم هذا الأداء أو لا يستخدمه، فتبعا لهذا النظام تم تحديد بنود السلوك مسبقا، أي قبل بدء عملية الملاحظة في ضوء تصور الأداء ثم رصد ما يحدث منها داخل الصف.

وبناءا على المرتكزات السابقة الذكر تم تقسيم الموقف التعليمي إلى أربع مجالات أساسية ثلاثة منها تمثل كفاءات تدريسية أساسية في عملية التعليم والتعلم، وهي تخطيط التدريس تنفيذ التدريس و التقويم أم المجال الرابع فيمثل مهارات وكفاءات لإدارة الصف والتفاعل الصفي أو ما يصطلح عليه المختصون مجال المناخ الصفي المحفز على عملية التعلم،وتندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفاءات والتي تم تحليلها إلى مجموعة من الأداءات السلوكية وفيما يلي عرض لمحتوى بطاقة التقييم والأداء[1]

وقد اهتم الباحث بتقدير الخصائص السيكومترية للأداة من خلال حساب معامل الصدق والثبات،فبالنسبة الصدق باعتباره من أهم العوامل التي يجب أن يتأكد من توفرها الباحث مصمم البطاقة،عبر تقدير مدى ملاءمتها لموضوع القياس و ارتباطها بميدان البحث، بمعنى أن تقيس ما أعدت لقياسه وفقط ،بالإضافة إلى صلاحيتها لغرض تقييم فعالية المدرس وتقدير الاحتياجات التدريبية وذلك على أساس البيانات التي تم جمعها بواسطة الأداة.

فبالنسبة للصدق الظاهري وهو المظهر العام لبطاقة الملاحظة والتقييم أو الصورة الخارجية لها من حيث نوع المفردات (الفئات الأدائية السلوكية) وكيفية صياغتها ومدى وضوحها كذلك تعليمات الأداة وكيفية تنفيذها مدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية، كما يشير إلى كيف تبدو الأداة مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله، بالإضافة إلى طبيعة سلم التقدير ومعايير تقييم الأداء والكفاءة.

أما بالنسبة لصدق المضمون، فقد لجأنا إلى طريقة صدق المحتوى لتقدير صدق الأداة، وذلك بالاعتماد على إجراءات منهجية Fraenkel & Wallen 1990 ،والتي ترتكز أساسا على الإجابة على التساؤلات الجوهرية الآتية؛ما درجة ملائمة محتوى الأداة لأهداف البحث الراهن؟ ما درجة شمول الأداة لتقويم المدرس؟ هل المحتوى مرتبط منطقيا بمتغير الأداء الذي يقوم به المدرس؟ و هل يتلاءم محتوى الأداة مع عينة الدراسة وهم مدرسو ومدرسات مختلف المواد في مرحلة التعليم المتوسط؟

[1] راجع بطاقة الملاحظة والتقييم ضمن ملاحق الدراسة

وقد تم عرض البطاقة التقويمية على مجموعة من المحكمين (10) وهم يمثلون في مجملهم أساتذة متخصصون اهتموا بتقويم العملية التعليمية وتقويم المدرس على وجه الخصوص وتقييم البرامج التكوينية، وينتمون إلى أقسام علم النفس وعلوم التربية بجامعات الشرق الجزائري، وذلك للإجابة عن الأسئلة المشار إليها سابقا، وكذلك التعرف على مدى تمثيل العبارة للبعد الذي تندرج تحته لتعبر عنه، وقد استخدم الباحث طريقة Lawshe1985 الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار العبارة أساسية في تقدير البعد الذي تندرج تحته بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{ne - N \times 2}{N \times 2}$$

وقد حصلنا على مؤشرات صدق معتبرة تؤهل بطاقة الملاحظة والتقييم أن تكون أداة تتوفر على صلاحية للتطبيق أوسع من نطاق دراستنا؛ أي كل المجتمع الإحصائي الذي يتوفر على نفس المواصفات.

أما بالنسبة لتقدير ثبات البطاقة التقويمية، فقد اعتمدنا على حساب الاتساق الداخلي من خلال تطبيق معادلة معاملAlpha في ضوء منهجية الباحث Darpy 2003 ، وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للبياناتSpss ، تحصلنا على معامل Alpha للاتساق الداخلي للأداة بكل أبعادها يقدر بـ: 0.95 وهي قيمة معتبرة جدا، أما بالنسبة لمعاملات الأخرى المتعلقة بكل الكفاءات فتراوح بين 0.69 و 0.92 وهي معاملات اتساق وتجانس مهمة، مما يبين أن بطاقة الملاحظة تتمتع بأهم الخصائص المترولوجية و هي الثبات، وعليه يمكن القول أن المعاملات التي حصلنا عليها تدل على قوة وثبات بطاقة الملاحظة والتقييم المعتمدة في تقييم فعالية مدرسي المرحلة المتوسطة و تقدير احتياجاتهم التدريبية.

كما يعتبر تقدير مؤشر Cooper للاتفاق مهما جدا لضمان أكبر قدر من الثبات والموضوعية والمصداقية لعملية الملاحظة والتقييم، والذي تم دمجه آليا ضمن شبكة التحليل أثناء عملية تفريغ البيانات ضمن قاعدة البيانات، حيث تم اعتباره حدا فاصلا لتصفية البيانات المعدة لعملية التحليل.

2- تصميم شبكة تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي المرحلة المتوسطة في الجزائر، وذلك بالارتكاز على إنشاء نموذج تصوري للبيانات (M.C.D) model conceptuel des données ، وذلك وفقا لتصميم خاص يأخذ بعين الاعتبار كل المتغيرات من جهة، ويستجيب لكل متطلبات عملية تصنيف البيانات و تحليلها من جهة أخرى. و ترتكز هذه الشبكة بالأساس على إنشاء قاعدة البيانات باستعمال برنامج MS Excel، حيث نقوم بإدخال كل البيانات و المعلومات التي تم جمعها عن طريق تطبيق بطاقة الملاحظة و التقييم، و باختصار تصنف هذه البيانات و المعطيات التي ترتكز عليها عملية التحليل بين متغيرات(variables) تقابلها تحديدات (déterminants) تتعلق أساسا بالمعطيات الديموغرافية والشخصية للعينة، وهي على التوالي: المؤسسة التي يزاول في فيها كل معلم مهامه، مادة التدريس، وعدد سنوات الأقدمية التي أداها المعلم، ثم مؤشر الأقدمية بناءا على التصنيف المعتمد في ثلاثة مستويات محددة وفقا لمعالجة آلية بناءا عدد سنوات الخدمة لكل معلم.

أما بالنسبة لأهم المعالجات التي تضمنتها شبكة التحليل، فهي مرتبطة مباشرة بمستويات انجاز المعلمين لكل الكفاءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة والتقييم، وفقا للمعايير التي تم التطرق لها مسبقا من المنظور الايديومتري بالاعتماد على نسبة القطع التي تمثل مستوى الانجاز المقبول. و لقد تم تجميع كل المعطيات في جدول يختزل كل المعالجات

للمعطيات الخاصة بكل معملين من أفراد العينة وذلك وفقا للمرجعية التي اعتمدناها في تحليل الاحتياجات التدريبية، حيث ركزنا على مفهوم فردنة عملية التحليل، أي تقييم مستويات كل انجاز كل معلم على حدى، ليتسنى بعد ذلك تصنيف فئات المعلمين من أجل اقتراح البرنامج التدريبي لكل فئة بحسب احتياجاتها، وتتم عملية عرض النتائج من خلال النقر فقط على سهم في القائمة المنسدلة حيث تظهر القائمة الاسمية، وبعد ذلك يتم اختيار اسم المعلم المعني في كل مرة بالضغط على الاسم فتعرض مباشرة كل المعطيات الخاصة به.

3- في ضوء أهداف الدراسة و إجراءات تقييم فعالية المدرسين، و تقدير احتياجاتهم التدريبية بالاستعمال بطاقة الملاحظة والتقييم المصممة خصيصا لهذا الغرض، وبالاعتماد على شبكة التحليل بالارتكاز على المعايير الايديومترية التي تم تحريرها ضمن النموذج التصوري ،وبعد تنفيذ كل المعالجات الخاصة بتقييم مستوى انجاز الكفاءات التدريسية من خلال مستويات تنفيذ كل الأداءات السلوكية المنضوية تحت كل كفاءة على حدى، تحصلنا على نتائج نلخصها في ما يلي:

1- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس، حيث تراوحت مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، والمتوسط على العموم في مجمل الشق الثاني من الكفاءة، و وفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة متوسط، حيث قدر بنسبة عامة 44.00%

2- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية ، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.00 وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل معدومة.

3- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة التهيئة للدرس، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 11.00% وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، تحققت من خلال إنجاز أداء واحد، و هو الأداء رقم 4.

4- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية الصفية، حيث تراوح مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، الذي غطى معظم المهام التي ترتبط بالروتين المدرسي في صياغة الأنشطة وتوزيعها حسب الاحتياجات الصفية، من خلال تنظيم مراحل الدرس، و تقديم الأنشطة التعليمية في أوقات متنوعة، و بحسب المتطلبات الوضعية التعليمية، ويمكن أن نرجع هذا إلى طبيعة التخطيط للدروس والتزام المعلمين المبالغ فيه بتنفيذ خطة الدرس، على حساب كل المتطلبات الأنشطة التعليمية المتنوعة و المستجدات التي يواجهونها أثناء الدرس، أما الشق الثاني من الأنشطة الصفية المتمركزة أساسا حول نشاط التلاميذ الجماعي والفردي، وكيفية تلبية احتياجاتهم المتنوعة بالأخذ بعين الاعتبار التنويع

في الأنشطة، و كذا متطلبات كل وضعية حسب خصوصياتها مع طبيعة الموارد التي يجب أن يجندها المتعلم للإقبال على ممارسة النشاط، بالإضافة إلى كل المهام المبنية على التفاعل الإيجابي المحفز على الانغماس في الأنشطة التعليمية بدافعية تضمن حد معين من شروط التعلم الذاتية لدى المتعلم، فقد تراوح فيه مستوى إنجاز المعلمين بين الضعف والمتوسط على العموم، ووفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة أقل من المتوسط إن لم نقل ضعيف، حيث قدر بنسبة عامة 44.00 % .

5- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام القوي الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة استخدام الوسائل التعليمية، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الإتقان العام في انجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 87 % وهي نسبة انجاز قوية جدا، بل تكاد تكون بنسبة 100 % في حالة ما إذا قربنا نسبة إنجاز الأداء رقم 5 الذي يبدو غير بعيد عن نسبة القطع المعتمدة في الدراسة كمعيار لمستوى الإنجاز المقبول.

6- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام القوي الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة استخدام السبورة، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الإتقان العام في انجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 80 % وهي نسبة انجاز قوية جدا.

7- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لكل الأداءات التي تضمنتها كفاءة تقويم تعلم التلاميذ ، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.00 وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل معدومة.

8- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة الأسئلة الصفية، حيث تراوح مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، والمتوسط على العموم في مجمل الشق الثاني من الكفاءة، عدا الأداء الأخير الذي قدر مستوى إنجازه بالضعيف رغم أهميته، وفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة متوسط، وحيث قدر بنسبة عامة 50.00 %.

9- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة جذب انتباه التلاميذ ، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.08 % وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل تكاد تكون معدومة، باعتبار أن العينة أنجزت أداءا واحدا فقط بمستوى من الجودة والإتقان من مجموع 12 أداءا تضمنتها هذه الكفاءة.

10- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة التعزيز والدافعية ، فوفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين لهذه الكفاءة، والذي قدر بنسبة عامة هي 0.08 % وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا، بل تكاد تكون معدومة، باعتبار أن العينة أنجزت أداء واحدة بمستوى من الجودة والإتقان من مجموع 12 أداء تضمنتها هذه الكفاءة.

11- من خلال النتائج يمكن أن نستقرأ مستوى الأداء العام الضعيف الذي أبدته عينة الدراسة من خلال انجازها لمعظم الأداءات التي تضمنتها كفاءة إدارة الصف ، فوفقا للمعيار الاديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة يتبين لنا مستوى الضعف والقصور العام لانجاز المعلمين في مجال إدارة الصف، والذي قدر بنسبة عامة هي 12 % وهي نسبة انجاز ضعيفة جدا،

4- وفي ضوء الفرضيات الفرقية التي تمت صياغتها بناءا بعض الخصائص المرتبطة بالمتغيرات السوسيومهنية، والتي تعتبر حسب الأطر المفاهيمية و التراث العلمي في ميدان تكوين وتقويم المدرس وثيقة صلة بمفهوم كفاءة المدرس و فعالته. قمنا بمعالجة النتائج في ضوء متغيرين أساسيين هما طبيعة مادة التدريس وسنوات الأقدمية في التدريس، وفيما يلي ملخص مفصل لنتائج التحليل الإحصائي الفارقي لكل كفاءة تدريسية على حدى في ضوء فرضيتين صيغتا بناءا على هذين المتغيرين.

الفرضية الأولى:

1- بالنسبة لكفاءة التخطيط للتدريس فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,962) و التي تم حسابها لتقدير حجم الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم لكفاءة التخطيط للتدريس ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,107) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05)، مما استدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

2- بالنسبة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,18) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة صياغة الكفاءات التعليمية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,325) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05)، مما استدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

3- بالنسبة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,793) ، و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى

القيمة الحرجة P = (0,031) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05)، مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (n^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة n^2= (0,197) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي، يفسر على أن نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المنخفض للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا يدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو.«comparaisons multiple posteriori» متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تهيئة التلاميذ للدرس بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي اللغة العربية، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,018)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.
- بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة الاجتماعيات ثم معلمو مادة الرياضيات وأخيرا معلمو مادة اللغة العربية،ومن جهة أخرى تنبؤنا دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

12- بالنسبة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (3,343) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,013) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05)، مما يستدعي

رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (n^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع، وقد حصلنا على قيمة n^2= (0,378) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا، حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو «comparaisons multiple posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات انجاز كفاءة الأنشطة التعليمية الصفية بين معلمي كل المواد المعنيين بالدراسة، حيث تم تسجيل أن قيم P لكل المقارنات الزوجية بين مختلف المواد الدراسية أكبر قيمة مستوى الدلالة (0.05).
- بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا ، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة لرياضيات ثم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية وأخيرا معلمو معلمي مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى تنبؤنا دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

4- بالنسبة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,531) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة استخدام الوسائل التعليمية ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,045) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض

الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,234) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المنخفض للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو.«comparaisons multiple posteriori» متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات انجاز كفاءة استخدام الوسائل التعليمية بين معلمي كل المواد المعنيين بالدراسة، حيث تم تسجيل أن قيم P لكل المقارنات الزوجية بين مختلف المواد الدراسية تتجاوز قيمة مستوى الدلالة (0.05).
- بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا، إلا أنها تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة لرياضيات ثم معلمو مادة الاجتماعيات وأخيرا معلمو مادة اللغة العربية ،ومن جهة أخرى ينبؤنا مستوى الدلالة لهذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

5- بالنسبة لكفاءة استخدام السبورة فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,583) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة استخدام السبورة ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,042) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05)، مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة استخدام السبورة) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (n^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة n^2= (0,309) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو «comparaisons multiple posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات انجاز كفاءة استخدام السبورة بين معلمي كل المواد المعنيين بالدراسة، حيث تم تسجيل أن قيم P لكل المقارنات الزوجية بين مختلف المواد الدراسية أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05).

بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا ، إلا أنها تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة، وترتيب مستويات انجازها لكفاءة استخدام السبورة، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الرياضيات ثم معلمو مادة اللغة العربية ثم معلمو مادة الفيزياء وأخيرا معلمو مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

6- بالنسبة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,895) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة تقويم تعلم التلاميذ ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,026) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05)، مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (n^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة n^2= (0,348) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو «comparaisons multiple posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي اللغة العربية، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,03)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.
- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة الاجتماعيات، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,046)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.
- بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا ، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الرياضيات ثم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية وأخيرا معلمو مادة الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المتوسط لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

7- بالنسبة لكفاءة الأسئلة الصفية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,927) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة الأسئلة الصفية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,112) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0

و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

8- بالنسبة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ فقد حصلنا على النسبة الفائية F_{ratio} = (2,473) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة جذب انتباه التلاميذ ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,05) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة جذب انتباه التلاميذ) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (n^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة n^2= (0,196) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المنخفض للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو «comparaisons multiple posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة جذب انتباه التلاميذ بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة الاجتماعيات، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,045)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.
- بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا ، إلا أنها تمكننا من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة من جهة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة جذب انتباه التلاميذ ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الرياضيات ثم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية وأخيرا معلمو مادة

الاجتماعيات ،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المنخفض لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

9- بالنسبة لكفاءة التعزيز والدافعية فقد حصلنا على النسبة الفائية F_{ratio} = (1,455) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة التعزيز والدافعية ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,222) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات)

10- بالنسبة لكفاءة إدارة الصف فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (3,08) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها(رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات) في مستوى انجاز هم كفاءة إدارة الصف ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,02) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحث H_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب المواد التي يدرسونها. (رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية، لغة عربية، اجتماعيات).

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مادة التدريس) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة إدارة الصف) فقد اعتمدنا على معامل Eta au carré partiel (η^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة η^2= (0,356) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية «Post Hoc» أو «comparaisons multiple posteriori». متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD) الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة إدارة الصف بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة الرياضيات، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,012)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة إدارة الصف بين معلمي مادة العلوم الطبيعة و معلمي مادة اللغة العربية، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,032)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح معلمي مادة العلوم الطبيعية.

- بالرغم من أن قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب متغير مادة التدريس ليست جوهرية وغير دالة إحصائيا ، إلا أنها تمكننا من جهة، من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة إدارة الصف ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح معلمو مادة العلوم الطبيعية ثم يليهم معلمو مادة الفيزياء ثم معلمو مادة اللغة العربية مادة ثم معلمو مادة الاجتماعيات وأخيرا معلمي مادة الرياضيات،ومن جهة أخرى ينبئنا مستوى الدلالة لهذا الفروق عن حجم التأثير المتوسط لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

الفرضية الفرقية الثانية

1- بالنسبة لكفاءة التخطيط للتدريس فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,844) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة التخطيط للتدريس،وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,164) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

2- بالنسبة لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (3,062) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة صياغة الكفاءات التعليمية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,051) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

3- بالنسبة لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (0,771) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة تهيئة التلاميذ للدرس ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,465) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و

ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

4- بالنسبة لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,124) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,125) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

5- بالنسبة لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (0,722) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,488) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

6- بالنسبة لكفاءة استخدام السبورة فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (0,578) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة استخدام السبورة ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,563) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

7- بالنسبة لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (5,044) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم كفاءة تقويم تعلم التلاميذ ،وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,008) التي لم تتجاوز مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي رفض الفرض الصفري H_0 و قبول فرض البحثH_1 ، مما يعني وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

ولتقدير حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (مستويات مؤشر الأقدمية) على المتغير التابع(مستوى إنجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ) فقد اعتمدنا على معامل Eta carrée partiel (n^2) الذي يعتبر مقياس لقوة الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع التي تبين نسبة التباين، فقيمة المعامل تشير إلى نسبة التباين الذي يرجع إلى المتغير المستقل في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع. وقد حصلنا على قيمة n^2= (0,346) وهذه القيمة عبارة عن مربع ارتباط جزئي يفسر على أنه نسبة تباين مستويات الإنجاز التي ترتبط بمصادر التباين للمؤشرات الرئيسية أو مؤثرات التفاعل، وتظهر هذه القيمة الأثر المتوسط للمتغير المستقل.

إن رفضنا للفرض الصفري H_0 في تحليل التباين يشير فقط إلى أن متوسطات المجموعات موضع المقارنة ليست متساوية، و لكن هذا لا تدل على أي من المتوسطات يختلف اختلافا دالا عن المتوسطات الأخرى، ولذا لجأنا إلى القيام باختبار الفروق بين متوسطات المجموعات موضع المقارنة بشكل زوجي متعدد من أجل إظهار نتائج تحليل التباين تفصيليا حيث اعتمدنا على تقنية الاختبارات التتبعية « Post Hoc» أو .«comparaisons multiple posteriori» متمثلة في اختبار Test de Tukey (HSD)الذي مكننا من عقد كل المقارنات الزوجية الممكنة بين مختلف متوسطات مستويات العينة حسب متغير مادة التدريس، وقد بينت نتائج هذه المقارنات ما يلي؛

- وجود فروق في متوسط انجاز كفاءة تقويم تعلم التلاميذ بين المعلمين ذوي أقدمية في التدريس [10 Ans<] و ونظرائهم ذو أقدمية [5 Ans>]، وهي فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,008)، وبالنظر إلى قيمة الفرق بين متوسط المجموعتين نجد أن الفروق في صالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس [10 Ans<].

- كما يتبين لنا من خلال قيم الفرق بين المتوسطات لمختلف مستويات العينة بحسب مؤشر الأقدمية في التدريس الذي من خلاله تم تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات كما هو موضح في الجدول أعلاه، مما جعل المقارنات البينية تنحصر في ثلاثة حالة فقط.وبالرغم من أن دلالة الفروق اقتصرت على حالة واحدة فقط كما تم توضيحه سالفا، ، إلا أن هذه البيانات في مجملها و التي تضمنها الجدول، تمثل نتائج معالجة إحصائية تمكننا من جهة من تحديد الفرق بين مختلف مستويات العينة وترتيب مستويات انجازها لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ ، حيث يمكن تصنيف هذه الفروق وفقا للترتيب التنازلي المبني على قيمة الفرق وطبيعته في متوسط مستوى الانجاز للكفاءة ككل، فيتبين لنا أن الفروق في صالح المعلمين ذوي أقدمية في التدريس [10 Ans<] ثم يليهم المعلمون ذوو أقدمية [5..10 Ans]وأخيرا المعلمون ذوو أقدمية [5 Ans>]، ومن جهة أخرى تنبؤنا دلالة هذه الفروق عن حجم التأثير المتوسط لمتغير مادة التدريس على مستويات إنجاز المعلمين لهذه الكفاءة.

8- بالنسبة لكفاءة الأسئلة الصفية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,61) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة الأسئلة الصفية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا

بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,205) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

9- بالنسبة لكفاءة جذب انتباه التلاميذ فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,023) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة جذب انتباه التلاميذ ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,363) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

10- بالنسبة لكفاءة التعزيز والدافعية فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (2,412) و التي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة التعزيز والدافعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,095) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

11- بالنسبة لكفاءة إدارة الصف فقد حصلنا على قيمة النسبة الفائية F_{ratio} = (1,733) والتي تم حسابها لتقدير الفروق بين المعلمين أفراد العينة حسب مؤشر الأقدمية في التدريس (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات) في مستوى انجاز هم لكفاءة إدارة الصف، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الحرجة P = (0,182) التي تجاوزت مستوى الدلالة (0.05) مما يستدعي قبول الفرض الصفري H_0 و رفض فرض البحث H_1 ، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية و ذات دلالة إحصائية بين مستويات العينة حسب عدد سنوات الأقدمية في التدريس. (<5 سنوات، [5..10] سنوات، >10 سنوات)

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تم عرضها سابقا، يقدم الباحث عددا من التوصيات:

- إعادة النظر في تقويم مدرس المرحلة المتوسطة بالاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة، التي واكبت ظهور مفاهيم وجيهة مرتبطة بتطور الممارسة التدريسية في ضوء بيداغوجيا الكفاءات، حيث توفرت و سائل عديدة و متنوعة و تعتمد مقاربات متنوعة كذلك، وتوفر معطيات ذات مصداقية، يمكن من خلالها الحكم بشكل موضوعي ودقيق على كفاءة المعلم، ويمكن تبني أحد النماذج المعروفة، والتي لاقت صدى كبير في ميدان تنمية فاعلية التدريس في كل الجوانب، على غرار نظام تقويم المعلم في جامعة «Montgomery »، والذي عرف عدة تطويرات من أجل تحديثه استجابة لتطور مفهوم الممارسة التدريسية، آخرها التحديث الذي قامت به لجنة «Maryland» في 2010 ضمن البرنامج المعروف ب «البحث عن تدريس أفضل» (بالولايات المتحدة الأمريكية) «MCPS»؛ متطلبات التدريس في المدارس عالية الأداء، ويركز هذا النظام على التحسن المستمر و المسؤولية المشتركة عن تحصيل التلاميذ، من أجل رفع مستوى الأداء التعليمي للمعلمين الجدد عبر التنمية المهنية المستمرة لهم، باعتماد إستراتيجية خاصة عرفت ب «PAR » « Peer » Assistance and Review أي التقويم عن طريق فريق الزملاء أو الشركاء، من خلال إسناد المهمة إلى «المعلم المستشار » « consulting teacher » ، الذي يعمل على مواكبة المعلمين الجدد، بمعية باقي أعضاء الفريق التربوي من مشرفين وإداريين لمدة لا تقل عن 05 سنوات، و في ضوء الهدف الأساسي لتقويم المعلم الموجه نحو تحسين العملية التعليمية، يتم تقويم الأداء بواسطة مجموعة عمل مشتركة مكونة من المعلمين أنفسهم، و المديرين، و الأقران، و التلاميذ و ذلك من خلال ملاحظة الأداء الكلي للمعلم و، تطبيق المستويات و المعايير ، و استخدام البيانات لتحديد الأداء الجيد.

- الاعتماد على مدخل تحليل الاحتياجات التدريبية، الذي يعتمد على تحليل الفوراق في ضوء تقييم الأداء بالاعتماد على تحليل الممارسة التدريسية، وفي ضوء هذه العملية يتم التحكم في كل مستويات صياغة مشروع تدريبي متكامل يعتمد على تصميم برامج تتسم بالوجاهة في تحديد الأهداف، و النجاعة في توفير المستلزمات البشرية والمادية مع توفير الهياكل اللازمة، من ثم تحقيق الفعالية المرغوبة لضمان تجاوز كل مواطن الضعف والصور وضمان تحويل كل الكفاءات إلى الميدان من خلال تأدية المهام بكل كفاءة و فعالية.

- اعتماد شبكة الملاحظ والتقييم كنموذج تقويمي، نظرا لتوفرها على كل مواصفات الصدق والموضوعية لتقييم كل مجالات الممارسة التدريسية لمدرس المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى اعتمادها على خلفية نظرية ومفاهيمية متكاملة في تحليل الممارسة التدريسية في كل أبعادها، سواء ما تعلق منها بجانب تنظيم المحتويات و تسييرها، أو في جانب صياغة الأنشطة وتنفيذها، و توفير آليات تقويم و استراتجيات تدخل لتصحيح مسار عملية التعلم الصفي، أو في جانب تهيئة بئة الصف و تنظيمها، بحيث تمكن من خلق مناخ علائقي محفز على عملية التعلم.

- إعادة النظر في استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة، و تنويعها في ضوء تنوع الاحتياجات التدريبية المعلمين، والإقلاع عن مخططات التدريب الستاتيكية التي تعتمد على استراتيجيات الإعلام، و المحتويات النظرية الصرفة دون توفير حيز للتدريب العملي في أغلب الأحيان.

- فبالنظر إلى نتائج الدراسة المتعلقة بالمجال تخطيط التدريس وتنفيذ الأنشطة التعليمة، التي أبدت فيها عينة الدراسة قصورا واضحا، و في ظل خصوصيات المشروع البيداغوجي للنظام التربوي الجزائر، الذي عمل إرساء مناهج تعتمد المقاربة بالكفاءات كخيار تعليمي و بيداغوجي، مما انجر عنه توجيه الممارسة التدريسية تبع لمفاهيم وآليات هذه المقاربة، فإننا ندعو إلى تبني الشبكة التي صممها P. Parmentier et L Paquay. (2002) و التي تعتبر كنموذج متكامل يغطي كل مجالات نشاط المعلم التدريسي من زاوية معرفية وفقا لمفاهيم البناء المعرفي، فهذه الشبكة تعتبر أداة لمتابعة وتكوين المعلمين الحالين، و نموذج تطبيقي في الجانب العملي في تكوين المعلمين الطلبة،و موجهة لتصميم وملاحظة الممارسة البيداغوجية من زاوية بناء الكفاءة التعليمية، فهذه الشبكة يمكن اعتبارها أيضا إطارا مرجعيا للهيئة المشرفة على تكوين المعلمين والمكلفة بمواكبتهم في بناء الوضعيات التعليمية، و ذلك من منطلق أن هذه الشبكة قد تم بناؤها، و فحص صلاحيتها في صورتها الأولية بالتعاون مع مختلف المكونين والمشرفين على تربصات الطلبة المعلمين في المرحلة الابتدائية و الثانوية، كما أنه مع بعض التعديلات يمكن استخدامها في إطار التدريب الذاتي أثناء الخدمة للمعلمين والمكونين على حد سواء.

- باعتبار نتائج دراستنا الحالية تمثل تقدير للحاجات التدريبية لمعلمي التعليم المتوسط، فإننا نرى بناءا على نتائج شبكة التحليل، أنه يجب أن توجه مخططات التدريب أثناء الخدمة في الجزائر، إلى تلبية هذا القصور الواضح في انجاز الكفاءات المرتبطة بجوانب التفاعل الصفي و إدارة الصف، من خلال تنمية المفاهيم النفس اجتماعية المرتبطة بجماعة الصف ،والاحتياجات العلائقية للمتعلمين في هذه المرحلة ، ومتطلبات الإدارة الصفية الفعالة، مع توفير تدريب عملي أثناء التربصات التكوينية، و يقوم على مفاهيم التربية العملية أو التطبيقية، وندعم هذا المقترح بنتائج معظم الدراسات الحديثة، والتي أفادت أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الإدارة الصفية وعناصرها وأساليبها، مع الاهتمام بدافعية التلاميذ ضمن جو من التفاعل الصفي الايجابي، يكون فعالا في تحسين جو التفاعل بين المعلم والتلاميذ ،و التلاميذ فيما بينهم، بالإضافة تحسين نوعية إدارته للصف، مما ينعكس على تعلم فعال تكون نتائجه واضحة في استيعاب التلاميذ للموضوعات وتطبيقاتها.

وفي هذا الإطار تلفت انتباه المسئولين المشرفين على تقويم وتكوين المعلم في الجزائر إلى المشروع الذي أنجزته أكاديمية تطوير التربية « Academy for Educational Development » في إطار مشروع تحسين أداء معلم التعليم المتوسط في جمهورية السينيغال، والذي عرف بمشروع (PAEM/CLASSE) والذي موله مكتب USAID، حيث عمل فريق من الخبراء على تطوير برنامج تدريبي موجه لتحسين أداء المعلمين في ميدان دافعية المتعلم، و من أبرز خصوصيات هذا البرنامج، المزج بين أطر نظرية مختلفة في مجال الدافعية و محاولة ضبط معايير الأداء الفعال و فقا لهذه المقاربة الهجين، وذلك من خلال تقديم دليل عمل المعلم يغطي مفهوم الدافعية في مجالات تدخله ضمن عمله الصفي، في محاولة لتزويد المعلم بآليات تمكنه من التعامل مع

كل الوضعيات التي تتطلب منه تدخل بشكل معين، مما يضمن تحفيز المتعلم و دفعه نحو الاندماج في عملية تعلم نشطة.

وقد تم انجاز العملية وفقا لرزنامة مضبوطة، استهلت بمحاولة بناء دليل لعملية التكوين في شكل برنامج تدريبي أثناء الخدمة، حددت أهداف و محتويات هذا البرنامج و أنشطته في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناءا على مجموعة من المعايير التي حددها الخبراء، بالإضافة إلى الاعتماد على مجموعة من الاستقصاءات الميدانية حول فعالية عملية التدريس في ضوء المعايير المرتبطة بتنمية الدافعية لدى التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية

1. أبو بكر بن بوزيد (2009)؛ الإصلاح التربوي في الجزائر: رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر.
2. أبو بكر عابدين (1989)؛ تدريس التربية الصناعية، القاهرة.
3. أحلام حسن عبد الله (1985)؛ السمات الشخصية لطلاب الجامعة: دراسة عاملية، رسالة دكتوراه، (غير منشورة) كلية التربية جامعة الإسكندرية.
4. أدموند امدون، نيد فلاندورز (1982)؛ دور المعلم في حجرة الدراسة، ترجمة عبد العزيز البابطين، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.
5. آسيا بن عيسى (1990)؛ نحو ملمح عام لشخصية المعلم، دراسة تحليلية تقويمية لصفات المعلم للطور الثالث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
6. أمال صادق، فؤاد أبو حطب (1990)؛ علم النفس التربوي،ط3، المكتبة الأنجلو- مصرية، القاهرة.
7. إمام مختار حميدة وآخرون(2003)؛مهارات التدريس،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
8. السعيد بن عيسى (1999)؛ الفعالية التربوية لأساتذة التعليم الأساسي من خلال انجازهم للكفايات الصفية باستخدام الملاحظة المنظمة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.
9. السعيد بن عيسى (2002)؛ مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين و البدائل الممكنة – دراسة حالة الجزائر–، الملتقى الدولي: إشكالية التكوين و التعليم في إفريقيا و العالم العربي، أفريل 2001، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف.
10. السيد عبده رمضان(2005)؛ تطوير برامج تكوين المعلمين في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
11. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (1995)؛ تقويم معلم الصف الرابع بالتعليم الأساسي، دراسة ميدانية بمحافظتي الغربية والمنيا، مصر.
12. بلقاسم بلقيدوم (2002) ؛ نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر ، الملتقى الدولي: إشكالية التكوين و التعليم في إفريقيا و العالم العربي، أفريل 2001، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف.
13. بلقاسم بلقيدوم (2004)؛ نموذج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبني على الكفاءات والأداء، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس ، الجزائر، العدد 2004/04 . ص 278-298.
14. تركي رابح (1990)؛ أصول التربية والتعليم ،ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
15. توفيق مرعي (2003)؛ شرح الكفايات التعليمية، دار الفرقان، عمان.
16. جابر عبد الحميد الجابر(1999)؛استراتيجيات التدريس والتعلم،،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس العدد 10، دار الفكر العربي، القاهرة.

17. جابر عبد الحميد جابر (2002)؛ مدرس القرن الواحد والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، العدد 14 دار الفكر العربي، القاهرة.
18. جبرائيل بشارة (1982)؛ المناهج، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
19. جيرائيل بشارة (1986)؛ تكوين المعلم العربي، المؤسسة العربية للدراسات ، بيروت.
20. جورج براون (2005)؛ التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية، ترجمة محمد رضا البغدادي، ط2 ، دار الفكر العربي، القاهرة.
21. جيمس بوفام (2005)؛ تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج أن يعرفه المعلمون، ترجمة مؤيد حسن فوزي، دار الكتاب الجامعي، غزة فلسطين.
22. حبيب تيلوين (2002)؛ التكوين في التربية، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر.
23. خالد طه الحمد(2005)؛ تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين.
24. رشدي فام منصور(1995)؛ التقويم وبناء الاختبارات، في أسس التربية لإعداد المعلم الجامعي،ط2 ،القاهرة.
25. روبرت رتشي (1982)؛ التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي، زينب النجار، دار مكجراهيل للنشر، الطبعة العربية.
26. زكرياء الشربيني (1995)؛ الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية و التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلوالمصرية ، القاهرة.
27. زيد الهويدي(2005)؛ مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربية المتحدة.
28. صلاح الدين ابراهيم معوض(دون سنة)؛ تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء منحى النظم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،مصر.
29. صلاح الدين محمود علام(1993)؛ الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترمية و اللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
30. عبد الرحمن صالح الأزرق(2000)؛ علم النفس التربوي، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا.
31. عبد الكريم خياط، عبد الرحيم ذياب (1996)؛ نظام تقديم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت :دراسة تقويمية، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، العدد 38 المجلد العاشر 1996، ص 28-74.
32. عبد الله إبراهيم، ممدوح سلامة (1988)؛ علاقة جنس الطالب وتحصيله الدراسي بتقديره لمعلم الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد الخامس السنة الثالثة، يناير 1988، ص 121- 133.
33. عبد المجيد نشواتي (1985)؛ علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر و الإشهار، الأردن.
34. عفاف محمد الجاسر (2002)؛برنامج تنمية كفايات إدارة الصف لدى المعلم والمعلمة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

35. علي راشد (2002)؛ خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه و تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة.
36. غاستون ميالارية (2001)؛ علم نفس التربية، ترجمة فؤاد شاهين، عويدات للنشر والطباعة، لبنان.
37. فاطمة الزهراء أغلال (2006)؛ قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية، جامعة الجزائر.
38. فوراست باركي،بيفرلي ستانفورد(2005)؛ فن التدريس: مستقبلك في مهنة التدريس،ترجمة ميسون عبد الله، محمد سليمان، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
39. لورنس بسطا زكري (1993)؛ العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، ص 85- 97.
40. لحسن بو عبد الله و آخرون (1994) ؛ قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
41. ماجد الخطابية و آخرون (2004)؛ التفاعل الصفي، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
42. مجدي عزيز إبراهيم (2002)؛ التدريس الفعال: ماهيته-مهاراته-إدارته، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.
43. مجدي ماهر سميحة (2000)؛ التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي ودور المعلم في تنميته، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر .
44. مجدي ماهر مسيحة (2002)؛ تقويم أداء معلمي التدريبات المهنية بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مصر.
45. محمد بوعلاق (1999)؛ الهدف الإجرائي: تمييزه و صياغته، قصر الكتاب، البليدة.
46. محمد الدريج (2000) ؛ تحليل العملية التعليمية ، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
47. محمد محمود الحيلة (2002) ؛ تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
48. محمد زياد حمدان (1980) ؛ تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته ، بيروت.
49. محمد زياد حمدان (1986)؛ قياس كفاية التدريس: طرقه و وسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
50. نصر يوسف مقابلة (1989)؛ سيكولوجية المعلم الفعال، مجلة كلية التربية، العدد 13، جامعة عين شمس.
51. نورة بوعيشة (2008)؛ الممارسة التدريسية للمعلمين في ضوء التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة ، الجزائر.
52. يوسف القاضي، مصطفى زيدان(1990)؛ اتجاهات و مفاهيم تربوية ونفسية حديثة، دار الشروق، القاهرة.

النصوص الرسمية والنشريات

53. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، النشرة الرسمية ج 1، 2005.

54. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور 84/19 ل 1984/12/06.

55. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور 87/17 ل 1987/05/19.

56. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور91/21 ل 1991/11/02 .

57. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، منشور 91/03 ل1991/12/03.

58. المجلس الأعلى للتربية (1998)؛ المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، الجزائر.

59. وزارة التربية الوطنية (2003)؛ مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، الجزائر.

60. Altet (M) (1994) ; la Formation professionnelle des enseignants, Analyse des pratiques et situation pédagogique, Puf, collection « pédagogie d'aujourd'hui », Paris.
61. Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie, N°138, 2002, P.85-93.
62. André. B (1998) ; Motiver pour enseigner : Analyse transactionnelle et pédagogie, Hachette éducation, Paris.
63. Angers M. (1997) ; Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, édition Casbah, Alger.
64. Bonboir A. (1974) ; Une pédagogie pour demain, PUF, Paris.
65. Bourgeois E. (1991) ; L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, mesure et évaluation en éducation, Vol 14, N^0 1. P. 17-60.
66. Bressoux, P, Dessus, P. (2003) ; Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In. Kail. M, Fayol. M (Eds.), Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages. PUF, Paris. P. 213-257.
67. Bru. M (2006); Les methodes en pédagogie, Que sais-je? , PUF, Paris.
68. Bru, M. et Maurice, J-J. (2001) ; Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les dossiers des sciences de l'éducation, N° 5, 2001. P. 97-109.
69. Casalfiore, S. (2000) ; L'activité des enseignants en classe : Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. Cahier de Recherche du GIRSEF N° 6, Mai 2000.
70. Caspar. P et Carré. P (dir)(1999) ; Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris.
71. charles C.M (2003) ; la discipline en classe Modèles, doctrines, et conduites. ed. de Boeck université. Bruxelles.
72. Clermont Gauthier (dir) (1997); Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, De Boeck Université, coll. Perspectives en éducation.
73. Conseil supérieur de l'éducation (1995) ; Avis au ministre de l'Education du Québec-Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire 50-0402. Sainte-Foy: Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
74. Cros. F, Adamczewski. G (1996) ; L'innovation en éducation et en formation. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP, coll. Pédagogies en développement.
75. Cros. F (2005) ; Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne. Institut EPICE, L'harmattan, Paris.

Cuffman.D (2003) ; Needs Assessment: A Systematic Approach for Successful Distance Education. Disponible sur : http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed98/rstewart.html# Literature Reçu le: 22/03/2012.

76. Csete, J. M. (1996) ; Needs assessment: What difference does (and can) it make? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service N^o. ED 396 002) (1996, April).

Darpy. D (2003) ; Développement d'une échelle de mesure La notion de variable latente. Disponible sur : www.irdp.ch/edumetrie/.../coef_alpha.htm. Reçu le:25/08/2009.

77. David G, Scott R (2006) ; The teacher Effectiveness movement, How 80 years of essentialist control have shaped the teachear education proffession, Journal of Teacher Education, Vol. 57, N°. 2, March/April 2006, P 167-180.

78. Deaudelin. C, et col(2005) ; Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, N° 1, 2005, P. 79-110.
79. Debesse. M, Mialaret. G (1978) ; traité des sciences pédagogiques ; fonction et formation des enseignants, T7, PUF. Paris.
80. De Ketele J. M. (dir.) (1980) Observer pour éduquer, édition Peter Lang, Francfort-Berne, Belgique.
81. Delandsheere, G. (1982) ; Introduction à la recherche en éducation, 5ème édition, Armand-Collin, Paris.
82. Delhaxhe. A(1997) ; Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. Revue française de pédagogie. Vol 118, 1997. P. 106-125.
83. D'hainaut. L (dir.) (1982) *Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel*, éd. Bruxelles et Nathan, Paris
84. De Saint-André. M-D, et col (2010) ; Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 2, 2010, P.159- 176.
85. Deschenes, A.-J. (1991) ; Autonomie et enseignement à distance. Revue Canadienne pour l'éducation des adultes. Vol 1, P.32-54.
86. Deschenes, A.-J. et coll. (1993) ; Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance. Revue Canadienne de l'Éducation, vol18 N^0 4, P. 335-348.

Dessus. P, llégrer. E (2003) : un système d'observation et d'analyse en direct de séances d'enseignement, deuxième journée d'étude en psychologie ergonomique (épique 2003). P. 85-90.

Dessus. P (2007): systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, Carrefours de l'éducation, Vol. 1, N° 23. P. 103-117.

87. Dunkin, M. J. (1997); Assessing teachers' effectiveness. Issues in Educational Research, 7(1), P. 37-51.
88. Durand, M. (1998). L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse. Communication présentée à la 4e Biennale de l'Education et de la Formation. Paris, avril 1998.
89. Dussault. G, Col (1975); l'analyse de l'enseignement, Montréal, Presses de l'université du Québec.
90. Dussault. M, Col (2001); L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne –Française du teacher efficacy scale, Revue des sciences de l'éducation. Vol.27, N° 1, 2001, P. 181-194.
91. Ferry. G(1983) ; Trajet de la formation des enseignants entre la théorie et la pratique. Dunod, Collection sciences de l'éducation. Paris.
92. Filliettaz, L. (2010) Les formes « situées » de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique : le cas des interactions en formation professionnelle initiale.in «Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation». Revue recherche en éducation. Hors série N°1 - Juin 2010. P.97-110
93. Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles: De Boeck
94. Gerard. F-M (2001); L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, N°2-3. P. 53-77.
95. Gerard. F-M (2002) ; L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes, N°156, avril 2002. P.26-34.

96. Gerard. F-M (2003) ; L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Gestion 2000, Vol. 20, N°3. P.13-33.
97. Gerard. F-M (2008) *;* L'efficacité est-elle soluble dans la formation*?*, Conférence inaugurale de la 10e Université d'hiver de la formation professionnelle organisée en Arles du 23au 25 janvier 2008, par le Centre INFFO, le réseau InterCARIF-OREF et le réseau InterMIFE, avec le soutienfinancier de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle « Rendre la formation plus efficace au regard des finalités politiques, économiques, sociales et individuelles ».
98. Gerard. F-M **(**2008) ; Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation in Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, N°211, P. 13-23.
99. Gerard, F-M (2008); La formation, moteur de l'efficacité professionnelle, Conférence proposée dans le cadre du Forum européen des gestionnaires d'espaces naturels organisé à Lyon (Cité des congrès) les 12, 13 et 14 Novembre 2008.
100. Grand Larousse encyclopédique, T 4, éd Larousse, Paris
101. Gillet. P (dir) (1992) ; Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs. Ed.ESF. Paris.
102. Grasha, A (1996) ; Teaching with Style. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers. p.154 In Indiana State University Center for Teaching and Learning (2011) Teaching styles, texte Utilisé avec permission de l'auteur.
103. Hadji. C (2000); Evaluer, règles du jeu, E.S.F. éditeur, Paris.
104. Hulin. N (2010) ; Culture scientifique et humanisme, Les cahiers rationalistes, n°609-610, novembre-décembre/janvier-février2010/2011, P.6-15.
105. Jeffery. J (2010) ; Classroom Supervision and Evaluation : Perspectives for Practice, School of Education at Andrews University.
106. Jutras. N (1998) ; Application d'une procédure d'élaboration d'instruments de sélection basée sur la validité de contenu : construction d'un « in-basket ». thèse de maitrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
107. Karsenti.t, Savoie-Zajc.l, Larose.f(2001) ; Les futures enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle, Volume XXIX, N° 1, printemps 2001
108. Larose et Donnay (1978) ; Evaluation des enseignements : Le système Roberson, in « Analye de l'enseignement par le cycle de formation des professeurs des centres pédagogiques Régionaux » .MEN. Rabat 1980. P. 12-30.
109. Legendre. R (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal ; Guérin, Paris ; ESKA.
110. Léveillé. C-J, Dufour. F (1999); Les défis de la gestion de classe au secondaire. Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, N° 3.
111. Léon. A (1975) ; Les grilles d'observation des situations pédagogiques. In: Revue française de pédagogie. Vol 30, 1975. P.5-13.
112. Lifa N. (1984) Recherche expérimentale centrée sur l'étude de l'efficacité pédagogique en fonction de deux types de programmation : liniaire et intrinsèque, mémoire de magister en sciences de l'éducation, T.1, Université de Constantine
113. Lifa. N (1994) ; Le concept d'efficacité en pédagogie, Revue des sciences humaines, publications de l'université de Constantine, N^{0} 05, 1994, P. 20-23.

114. Lifa. N (2005); La formations des maîtres face à la problématique de l'efficacité, proposition d'une alternative fondée sur les compétences et les modes d'actions réflexives.in : les cahiers du LAPSI, université de Constantine, N° 02 juin 2005. P. 27-42.

115. Le Boterf, G. (1991). L'ingénierie et l'évaluation de la formation. Paris : Éditions d'Organisation.

116. Le Boterf. G (2008) ; Autour des mots; « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». Recherche et Formation, N° 59, 2008.P.121-132.

117. Leonard. K(2009) ; Orienting a service for taecher success: One model of needs assessment and action plan development. In Educational practice, Pédagogie Collégiale – Spécial Issue , Vol. 22 N^{O} 5 Summer 2009.

118. Martin, M.-C, Nault, T. et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. Dimensions, Vol 15, N0 3.P.5-7.

119. Martineau. S C. Gauthier(1999); La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant, Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, N° 3

120. Medley. D, Shannon. D (1994) ; Teacher evaluation. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), The International encyclopedia of education, 2nd edn, Vol. 10, P.6015-6020. Oxford: Pergamon.

121. Morineau Ménager N. (1985) La construction d'objectifs : innovation dans la formation des enseignants, édition Média formation, Paris.

122. Morrison. A, Mc Intyre. D (1975) Profession enseignant, éd. Armand-Collin, Paris

123. Nadeau. M-A (1988); L'évaluation de programme, théorie et pratique, 2eme édition, P.u.laval, Québec. Canada

124. ONUDC-CÉE (2009) ; Manuel sur les enquêtes de victimisation. Nations unies

125. Paquay.L (1994) ; Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, Revue recherche et formation, N^{0} 15. P.7-38.

126. Paquay. L (2008) ; La formation des enseignants en Europe : Quelques points-clés, Conférence des directeurs d'IUFM Paris, 9-10 décembre 2008.

127. Paquay. L (2012); Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, Les Cahiers de recherche du Girsef, N° 90, mai 2012.

128. Parmentier. P.L.Paquay(2002) ; En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences? Développement d'un outil d'analyse: Le Comp.a.s**.** Grifed. Version 03-février 2002.

129. Parmentier. C (2008) ; L'ingénierie de formation : outils et méthodes. Collection Ressources humaines, Éditions d'Organisation-Groupe Eyrolles. Paris.

130. PAEM/CLASSE, USAID(2005) ; Motivation des élèves : Guide de formation des professeurs de collège, Sénégal.

131. Pelletier. G, Vachon P(2000) ; Préparation de la réforme éducatif ; organisation, gestion et gouvernance du secteur de l'éducation et de la formation en république Algérienne démocratique et populaire, Algérie Cide, 2000.

132. Perrenoud. P(1999) ; dix compétences pour enseigner, ESF, Paris.

133. Philippe. J(2004) ; la transposition didactique en question : pratiques et traduction. Revue française de pédagogie, N^{0} 141,2004. P.29-36.

134. Postic M. (1977) Observation et formation des enseignants, éd. Pédagogie d'Aujourd'hui, Paris.
135. Postic. M (1996); la relation éducative Puf, Collection « pédagogie d'aujourd'hui », 7ème ed, Paris.
136. Rey. B (2002) Diffusion des savoirs et textualité. Revue recherche et formation, N^0 40. P. 43-58.
137. Rieunier. A (2001) ; Préparer un cours : les stratégies pédagogiques efficaces, ESF, Paris.
138. Robinson, D.G. & Robinson, J.C. (1995) ; Performance Consulting. Moving Beyond Training. San Francisco : Berrett-Koehler Publication.
139. Rochelle davis (2000) : Teacher Evaluation : Introduction, MCPS USA
140. Roegiers. X, Wouters. P, Gérard. F-M(1992) ; Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. Formation et Technologies - Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol.1, N° 2-3. P. 32-42.
141. Roegiers, X. (1997) ; Analyser une action d'éducation ou de formation, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
142. Roux. J-P(1982) ; Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. Revue française de pédagogie. Vol59, 1982. P. 30-45.
143. Sylvie Bureau Pour la Direction des produits et de l'instrumentation (2000) ; L'analyse des besoins de formation, Développement international des jardins, Cahier N°17
144. Selvini Palazzoli et Coll(1980) ; Le magicien sans magie, 2ème édition, ESF, Paris.
145. Socilotto-Vasilenko. M(2007) ; L'universitirisation et la formation continuée des enseignants : analyse comparative France/Ukraine , colloque « Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? », Mai 2007,Arras
146. Sonntag. M(2002) ; Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. Revue française de pédagogie. Vol 138, 2002. P. 29-38.
147. Spss inc (2005) ; spss de base version 14.0 : guide de l'utilisateur. Chicago, U.S.A.
148. Tardif, J. (1992) ; Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

Therer. J (1999); Evaluer pour évoluer, Eléments de docimologie. Disponible sur http:// www2.ulg.ac.be. Reçu le:12/05/2008.

149. Theureau J. (2004) L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de L'ergonomie de langue française : Activité et action/ cognition située. Revue électronique @ctivité, N° 1(2), P.11-25.
150. Viau. R (1994) ; La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck Université.
151. Viau. R (2000) ; Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, Correspondence, Vol 5, N^0 3 Février 2000.
152. William Glasser (1993) ; The Quality School Teacher . NY: Harper Collins
153. Witkin, B. R. (1984) ; Assessing needs in educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass.
154. Witkin, B. R., Altschuld, J. W. (1995) ; Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage.
155. Zay. D(1983) ; L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des maîtres. Revue française de pédagogie. Vol 63,1983. P. 13-31.

Sites électroniques spécialisés

- http://www.bief.be
- http://www.girsef.ucl.ac.be
- http://web.indstate.edu.net
- http://www.recherches-en-education.net
- lyon.fr/publications/edition-electronique
- http://id.erudit.org
- http://www2.ulg.ac.be.
- www.fmgerard.be.
- http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation
- www.andrews.edu.
- http.www.education-new.gouv.sn
- www.irdp.ch/edumetrie
- http://www.ccdmd.qc.ca.
- http://formapex.com
- http://www.persee.fr/web/revues

الملاحق

لحق رقم: 01

بطاقـــة ملاحظـــــة وتقييـــم

1-مجال التخطيط للتدريس

اسم ولقب المدرس:

عدد سنوات التدريس:

المؤسسة:

مادة التدريس:

عنوان الدرس:

رقم الحصة:

مستوى الفوج التربوي:

توقيت الحصة:

مؤشر الإتفاق:

الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس	مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات				
	لايؤدي (0)	ضعيف(1)	متوسط(2)	جيد(3)	جيد جدا(4)
1- يحدد عنوان الدرس بدقة.					
2- يكتب مقدمة ترتبط بموضوع الدرس وأهدافه.					
3- يستخرج مكونات الدرس ويحددها في عناصر.					
4- ينتقي المحتويات التي يقوم بعرضها.					
5- يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس.					
6- يختار أساليب التدريس المناسبة.					
7- يحدد الوسائل التي يعتمد عليها في تقديم الدرس.					
8- يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.					
9- يحدد الواجبات البيتية المتنوعة المناسبة للمستويات المختلفة للتلاميذ.					
الدرجة الكلية لآداء المدرس					
الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية					
1- يكتب خطة تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ.					
2- يحدد الكفاءات التعليمية للدرس بدقة ووضوح.					
3- يصوغ الكفاءات التعليمية بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.					
4- يصنف الكفاءات التعليمية حسب مستوياتها قاعدية مرحلية وختامية.					
5- يصنف الكفاءات التعليمية حسب مجالاتها السلوكية المعرفية الوجدانية والحسوحركية.					
الدرجة الكلية لآداء المدرس					

2-مجال تنفيذ الدرس

اسم ولقب المدرس:

عدد سنوات التدريس:

مؤسسة:

دة التدريس:

عنوان الدرس:

رقم الحصة:

مستوى الفوج التربوي:

توقيت الحصة:

مؤشر الإتفاق:

الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس	مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات				
	لايؤدي (0)	ضعيف(1)	متوسط(2)	جيد(3)	جيد جدا(4)
1- يهيئ للدرس الجديد بأسلوب يثير اهتمام وانتباه التلاميذ.					
2- يربط الدرس السابق بالدرس الجديد.					
3- يخبر التلاميذ بأهداف الدرس.					
4- يستغل المكتسبات القبلية للتلاميذ في الدرس الحالي.					
5- يربط بين أسلوب التهيئة و موضوع الدرس.					
6- يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ.					
7- يحرص على إنهاء التهيئة في الوقت المناسب.					
8- يهتم بردود أفعال التلاميذ أثناء التهيئة للدرس.					
9- ينتقل من التهيئة لموضوع الدرس بصورة طبيعية.					
الدرجة الكلية لآداء المدرس					
الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطـــة التعليميـــة الصفية					
1- يراجع ما سبق وأن كلف به التلاميذ من واجبات.					
2- يختار الأنشطة التعليمية الصفية.					
3- ينوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس .					
4- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.					
5- يستخدم الأنشطة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
6- يوفر أنشطة جماعية كأسلوب من أساليب التعلم الجماعي المشارك.					
7- يوفر الأنشطة التعليمة الفردية.					
8 يشرك التلاميذ في اختيار الأنشطة التعليمية الصفية.					
9- يشجع التلاميذ على المشاركة بمعلوماتهم وخبراتهم في الأنشطة الصفية.					
10- يعطي فرصة للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه.					
11- يعطي الوقت الكافي لكل نشاط تعليمي صفي.					
12- ينهي الأنشطة الصفية التعليمية في الوقت المحدد.					
13- يعطي الواجبات والتكليفات المنزلية للتلاميذ.					
14- ينوع في الوجبات والتكليفات المنزلية بحسب تمايز حاجات التلاميذ الفردية و الزمرية.					

1- يمهد للدرس أو الدروس القادمة.	
الدرجة الكلية لآداء المدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية	
1- يستعمل الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.	
2- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس.	
3- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.	
4- يختار الوقت والمكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية.	
5- يشرك التلاميذ في استعمال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس.	
6- يستغل الوسائل التعليمية بالحجم الكافي من حيث الوقت.	
7- يراعي الأمان التام في استخدام الوسائل التعليمية .	
8- يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس.	
الدرجة الكلية لآداء المدرس	
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة	
1- يسجل التاريخ وعنوان الدرس على أعلى السبورة.	
2- يتأكد من نظافة السبورة باستمرار.	
3- ينظم مساحة السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس.	
4- يكتب بخط واضح على السبورة وعلى مستوى أفقي.	
5- يقسم السبورة إلى أجزاء لتستوعب بشكل منظم كل الملاحظات والرسوم.	
6- يراعي قواعد اللغة فيما يكتب على السبورة.	
7- يسجل المفاهيم والمصطلحات الجديدة وتعريفها.	
8- يبسط الأشكال والرسوم.	
9- يستخدم الطباشير الملون في المواضع المناسبة.	
10- يسجل نقاط الدرس الأساسية والملخص السبوري.	
الدرجة الكلية لآداء المدرس	

3-مجال التقويم

اسم ولقب المدرس:

عدد سنوات التدريس:

المؤسسة:

مادة التدريس:

عنوان الدرس:

رقم الحصة:

مستوى الفوج التربوي:

توقيت الحصة:

مؤشر الإتفاق:

الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ	مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات				
	لايؤدي (0)	ضعيف(1)	متوسط(2)	جيد(3)	جيد جدا(4)
1- يجري تقويم أولي قبل بداية الدرس.					
2- يتأكد من فهم التلاميذ للدرس في نهاية الحصة.					
3- يراقب الواجبات المنزلية لجميع التلاميذ ويصححها معهم.					
4- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة في التعلم أو نشاط تعليمي.بالتوقف عند كل فقرة للمراجعة وسؤال التلاميذ.					
5- يستخدم التقويم الختامي الذي يحدث بعد الانتهاء من تدريس كل وحدة.					
6- يشخص جوانب القوة والضعف في مجال تعلم التلاميذ.					
7- يستعمل النقد الإيجابي الذي يتقبله التلاميذ عند تقييم أعمالهم.					
8- يدرب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التعليمية.					
9- يستخدم قوائم الرصد والملاحظة كوسائل لتقويم تعلم التلاميذ.					
10- يستخدم التغذية الراجعة بكل فعالية بإعلام التلاميذ عن مدى تقدمهم في الإنجاز					
11- يعدل في أسلوب التدريس باستمرار تبعا لنتائج التقويم.					
الدرجة الكلية لآداء المدرس					
الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية					
1- يطرح أسئلة ترتبط بموضوع وأهداف الدرس.					
2- يطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس.					
3- يطرح الأسئلة الصفية بلغة سليمة واضحة.					
4- يوزع الأسئلة بشكل عادل على التلاميذ.					
5- يعطي التلاميذ الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة.					
6- يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة.					
7- يعمل على تدوير الأسئلة مع إجابات التلاميذ.					
8- يطرح أسئلة متنوعة الأشكال ومتنوعة المستوى.					
الدرجة الكلية لآداء المدرس					

4- مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي

اسم ولقب المدرس:

عدد سنوات التدريس:

المؤسسة:

مادة التدريس:

عنوان الدرس:

رقم الحصة:

مستوى الفوج التربوي:

توقيت الحصة:

شر الإتفاق:

الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ	مستوى الأداء وفقا لنظام الدرجات				
	لايؤدي (0)	ضعيف(1)	متوسط(2)	جيد(3)	جيد جدا(4)
1- يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ لبدء الدرس.					
2- يعطي توجيهات للانتباه من خلال عبارات موجهة للتلاميذ غير المنتبهين.					
3- يبدأ مباشرة بعد انتباه التلاميذ دون تباطؤ أو انقطاع أو توقف.					
4- ينتقل بسلاسة من فقرة إلى أخرى في الوقت المناسب دون تباطؤ.					
5- يواجه التلاميذ أثناء الشرح والإلقاء والنظر إليهم.					
6- يوجه الأسئلة على التلاميذ بشكل عشوائي غير متوقع وغير مرتب.					
7- ينتقل أثناء الدرس بين التلاميذ لمساعدتهم فيما لديهم من صعوبات في الدرس.					
8- يختار الأسلوب المناسب لجذب انتباه التلميذ شارد الذهن أثناء الدرس.					
9- يستخدم التلميحات غير اللفظية من إشارات وحركات بدنية وتغيير نغمة الصوت وحدته.					
10- ينوع في درجة صعوبة الألفاظ المستخدمة بما يتناسب مع مستويات التلاميذ.					
11- يقسم موضوع الدرس في الحصة الواحدة على فترات إذا كان طويلا.					
12- يتوقف عن الشرح والإلقاء فور ملاحظة شرود أو ملل التلاميذ.					
الدرجة الكلية لآداء المدرس					
الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية					
1- يستخدم نوع الوسيلة المؤثرة في نفسية التلميذ.					
2- يستخدم التعزيز عند الحاجة.					
3- ينوع من أساليب التعزيز الفوري المناسبة.					
4- يستخدم أساليب التعزيز في الوقت المناسب.					
5- يحرص على انطفاء الاستجابات الخاطئة وإحلال الصحيحة.					
6- يستخدم عبارات المدح بصوت طبيعي وبصيغة مفهومة					
7- يستخدم المدح فرديا وبالاسم.					
8- يستعمل عبارات الثناء والتشجيع(جيد أحسنت...)					
9- يستعمل الإيماءات والهمهمة التي تساعد التلميذ على الاسترسال في الحديث.					
10- يستعمل المداعبة المزيلة للتوتر.					
11- يتجنب السخرية والتهكم عند إجابات التلاميذ الخاطئة.					
12- يمدح ويشجع سلوك التلاميذ وعملهم.					

رجة الكلية لآداء المدرس	
داءات السلوكية لكفاءة ادارة الصف	
1- ينظم الصف ومحتوياته (تلاميذ، مقاعد، وسائل).	
2- يحافظ على الهدوء والنظام في الصف.	
3- يعطي عبارات وإرشادات لضبط سلوك التلاميذ.	
4- يشرك التلاميذ في تخطيط القواعد والإجراءات الصفية	
5- يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة.	
6- يحرص على تطبيق التعليمات والقواعد الصفية على جميع التلاميذ دون استثناء	
7- يحافظ على الانتباه التام لما يجري في الصف	
8- يتابع ويوجه أكثر من تلميذ في آن واحد.	
9- يشرك التلاميذ في تنظيم الصف بتكليفهم ببعض النشاطات.	
10- ينظم طريقة مشاركة التلاميذ.	
11- يتحكم في الإجابات الجماعية والفوضوية للتلاميذ.	
12- يترك مساحة من الوقت للحوار والمناقشة وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.	
13- يؤكد على حق التلاميذ في التعبير ويدعم سلوكات المبادأة والمبادرات الصفية	
14 – يتقبل تساؤلات واقتراحات التلاميذ وأفكارهم بكل إيجابية.	
15- يرد على استفسارات التلاميذ بطريقة حوارية منظمة.	
16- يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي في حالة حدوث المشاكل الصفية الحادة.	
الدرجة الكلية لآداء المدرس	

الرقم	عدد سنوات التدريس	المؤسسة	مادة التدريس	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق
1	9	8ماي1945	رياضيات	الحساب الحرفي	1	3م	15-14	100,00%
2	30	8ماي1945	علوم طبيعية	مقر المبادلات الغازية التنفسية عند الإنسان	1	1م	11/10	100,00%
3	29	8ماي1945	علوم طبيعية	الإحساس و الحركة	1	4م	12/11	92,17%
4	8	8ماي1945	علوم طبيعية	مصير الماء الزائد عن حاجة النبات الأخضر	1	1م	15-14	100,00%
5	8	8ماي1945	فيزياء	تركيب الدارات الكهربائية	1	1م	09/08	100,00%
6	7	8ماي1945	فيزياء	التوتر و التيار الكهربائي المتناوبان	1	4م	11/10	93,00%
7	13	8ماي1945	لغة عربية	قراءة من عظماء وطني: عمر راسم	1	1م	11/10	97,39%
8	8	8ماي1945	فيزياء	كيفية الكتابة بالفأرة و لوحة المفاتيح	1	1م	12/11	90,43%
9	28	8ماي1945	اجتماعيات	الدبلوماسية الجزائرية في المحافل الدّولية	1	4م	15-14	80,00%
10	7	8ماي1945	رياضيات	الزاويتان المتبادلتان خارجيا و المتماثلتان	1	2م	12/11	98,26%
11	24	8ماي1945	لغة عربية	قراءة مشروع: تأليف قصة من طرف التلميذ "اليتيم و العجوز المسكين"	1	3م	10/09	86,96%
12	9	8ماي1945	رياضيات	المسافة بين نقطتين	1	4م	10/09	84,35%
13	8	8ماي1945	فيزياء	العمل المخبري: الأمن الكهربائي	1	4م	11/10	85,22%
14	27	8ماي1945	لغة عربية	قواعد اللّغة: الجملة الشرطية	1	4م	15-14	82,60%
15	9	8ماي1945	لغة عربية	مطالعة موجهة: يوميات خيمة	1	2م	15-14	84,35%
16	29	8ماي1945	رياضيات	جمع عددين نسبيين	1	2م	11/10	82,21%
17	4	8ماي1945	لغة عربية	تربية إسلامية: برّ الوالدين	1	4م	12/11	91,30%
18	8	8ماي1945	رياضيات	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	10/09	92,17%
19	9	8ماي1945	لغة عربية	قراءة: المباغتة في مقاومة الأمير عبد القادر	1	1م	11/10	92,00%
20	2	8ماي1945	رياضيات	هندسة: الزوايا	1	2م	15-14	86,00%
21	1	بخوش	لغة عربية	المفعول معه	2	2م	09/08	75,00%
22	10	بخوش	لغة عربية	قراءة و دراسة النص: لوكيوس يتحول	2	3م	10/09	71,00%
23	3	بخوش	لغة عربية	اسم الفاعل و عمله	2	1م	10/09	83,20%
24	4	بخوش	رياضيات	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	10/09	78,36%
25	4	بخوش	فيزياء	سرعة المحرك	1	2م	10/09	73,00%
26	24	بخوش	فيزياء	الدارة الكهربائية من نوع ذهاب و إياب	1	1م	11/10	70,00%
27	9	بخوش	لغة عربية	قراءة: قرّاء الشباب	1	4م	10/09	84,56%
28	8	بخوش	فيزياء	حركة نقاط من جسم صلب	1	2م	10/09	79,01%
29	17	بخوش	فيزياء	الأمن الكهربائي	1	4م	10/09	81,62%
30	20	بخوش	رياضيات	المتراجحة من الدرجة الأولى بمجهول واحد	1	4م	10/09	84,76%
31	30	بخوش	علوم طبيعية	المبادلات الغازية عند الكائنات الحية	1	1م	10/09	74,33%
32	30	بخوش	رياضيات	الزوايا	1	2م	10/09	70,00%
33	23	بخوش	رياضيات	الزوايا	1	2م	10/09	71,00%

الرقم	عدد سنوات التدريس	المؤسسة	مادة التدريس	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق
34	4	بخوش	علوم طبيعية	العلاقة بين خصائص منظر طبيعي و خواص الصخور المتواجدة فيه	1	3م	10/09	89,00%
35	4	بخوش	رياضيات	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	11/10	78,36%
36	1	بخوش	رياضيات	الكتابة الكسرية	1	1م	10/09	87,25%
37	7	حسان غجاتي	فيزياء	الدارة الكهربائية "واو"	1	1م5	09/08	100,00%
38	9	حسان غجاتي	لغة عربية	اسم الزمان و اسم المكان	1	3م6	09/08	100,00%
39	18	حسان غجاتي	رياضيات	إنجاز تمثيل بياني لوضعية يتدخل فيها مقداران أحدهما معطى بدلالة الآخر	1	4ا6	11/10	98,01%
40	6	حسان غجاتي	لغة عربية	السلحفاة و البطتان	1	1م6	09/08	100,00%
41	29	حسان غجاتي	علوم طبيعية	الأنظمة الخلوية	1	3م4	11/10	100,00%
42	20	حسان غجاتي	لغة عربية	المفعول به	1	1م2	09/08	100,00%
43	31	حسان غجاتي	لغة عربية	عيد في قرية	1	1م8	11/10	100,00%
44	20	حسان غجاتي	اجتماعيات	جغرافيا - نشاط الإنسان في السواحل	1	1م6	10/09	100,00%
45	4	حسان غجاتي	اجتماعيات	جغرافيا - الملكية الزراعية في البرازيل	1	1م2	15-14	100,00%
46	25	حسان غجاتي	علوم طبيعية	معنى التنفس	1	1م6	09/08	100,00%
47	9	حسان غجاتي	اجتماعيات	تربية مدنية - حرية التعبير	1	3م4	11/10	100,00%
48	23	حسان غجاتي	علوم طبيعية	تنقل الحيوان على اليابسة	1	2م5	09/08	100,00%
49	29	حسان غجاتي	علوم طبيعية	الإحساس و الحركة	1	4م6	11/10	85,71%
50	8	حسان غجاتي	رياضيات	الزوايا المعينة لمستقيمين متوازيين و قاطع	1	2م6	09/08	100,00%
51	25	حسان غجاتي	لغة عربية	قراءة في الحث على العمل	1	4م5	11/10	100,00%
52	25	حسان غجاتي	رياضيات	الحساب الحرفي "النشر و التبسيط"	1	3م8	09/08	100,00%
53	3	حسان غجاتي	فيزياء	التأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس	1	4م6	11/10	78,57%
54	31	حسان غجاتي	رياضيات	النسبة في الأعداد	1	3م1	09/08	71,42%
55	9	حسان غجاتي	فيزياء	سرعة المتحرك 3	1	2م2	09/08	71,42%
56	20	حسان غجاتي	رياضيات	قسمة عدد طبيعي على عدد طيبعي آخر	1	1م2	09/08	92,85%
57	3	حسان غجاتي	فيزياء	الدّارة الكهربائية	1	1م1	11/10	100,00%
58	7	حسان غجاتي	فيزياء	الدّارة الكهربائية	1	1م7	09/08	93,30%
59	2	حسان غجاتي	رياضيات	الكتابة الكسرية و العشرية لعدد	1	1م4	10/09	92,85%
60	2	حسان غجاتي	رياضيات	حاصل القسمة و الحساب	1	1م10	11/10	92,85%
61	28	حسان غجاتي	رياضيات	التعرّف على وضعية تناسبية	1	2م7	11/10	92,00%
62	22	حسان غجاتي	علوم طبيعية	العلاقة بين بنية الجهاز الإعاشي و وسط حياة النبات المائي	1	1م2	11/10	100,00%
63	3	حسان غجاتي	رياضيات	الحساب مجموع جيدي	1	2م2	11/10	98,35%
64	4	حسان غجاتي	لغة عربية	أسلحة تهدّد أمن البشرية	1	2م5	09/08	100,00%
65	3	حسان غجاتي	اجتماعيات	تربية مدنية: المواطنة	1	1م7	09/08	100,00%
66	24	حسان غجاتي	لغة عربية	قراءة: الزّردة	1	4م	11/10	98,37%

الرقم	عدد سنوات التدريس	المؤسسة	مادة التدريس	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق
67	4	حسان غجاتي	اجتماعيات	تهيئة المجال الأمريكي	1	4م2	11/10	100,00%
68	1	حسان غجاتي	لغة عربية	الشيخ أمود بطل التوارق	1	1م	11/10	100,00%
69	4	أبو بكر الرازي	رياضيات	تمثيل مجموع شعاعين	2	4م	09/08	70,00%
70	23	أبو بكر الرازي	رياضيات	أنشطة عددية	5	2م	14-13	70,00%
71	23	أبو بكر الرازي	رياضيات	التناظر المحوري	4	1م	15-14	70,00%
72	22	أبو بكر الرازي	لغة عربية	حل تمارين	3	1م	11/10	70,00%
73	21	أبو بكر الرازي	اجتماعيات	التراث	2	1م	10/09	70,00%
74	9	أبو بكر الرازي	فيزياء	العمل المخبري: ربط أعمدة	1	1م	09/08	70,00%
75	8	أبو بكر الرازي	لغة عربية	تعبير كتابي: كتابة نص سردي	1	4م	10/09	70,00%
76	30	أبو بكر الرازي	لغة عربية	من بطولات خالد	1	2م	09/08	70,00%
77	20	أبو بكر الرازي	اجتماعيات	الدستور	1	3م	11/10	70,00%
78	23	أبو بكر الرازي	علوم طبيعية	الإطراح عند الحيوان	1	1م	12/11	70,00%
79	9	أبو بكر الرازي	فيزياء	المغانط	3	2م	11/10	70,00%
80	28	أبو بكر الرازي	لغة عربية	فضائل العبادات	5	3م	14-13	70,00%
81	28	أبو بكر الرازي	لغة عربية	المغامرة و البطولة	1	2م	09/08	70,00%
82	4	أبو بكر الرازي	لغة عربية	تمارين	2	1م	10/09	70,00%
83	22	أبو بكر الرازي	فيزياء	التيار المستمر	5	3م	14-13	70,00%
84	23	20أوت55	فيزياء	حركة نقاط من حجم صلب	2	1م	15-14	78,00%
85	4	20أوت55	لغة عربية	البناء اللغوي: الجملة الواقفة مضافا إليه	2	4م	12/11	92,00%
86	26	20أوت55	لغة عربية	البناء الفكري في سبيل الوطن	2	4م	15-14	71,00%
87	20	20أوت55	لغة عربية	الجملة المركبة و الجملة البسيطة	2	4م	11/10	92,00%
88	24	20أوت55	لغة عربية	البناء الفكري: الشّباب	2	4م	15-14	78,00%
89	20	20أوت55	لغة عربية	البناء اللّغوي: حذف المبتدأ و الخبر وجوبا	1	4م	09/08	71,00%
90	20	20أوت55	فيزياء	رسم المسارات	1	1م	12/11	100,00%
91	21	20أوت55	رياضيات	تحويل وحدات المساحات	1	1م	16-15	78,00%
92	20	20أوت55	رياضيات	محيطات و مساحات السطوح المستوية	1	1م	10/09	78,00%
93	20	20أوت55	اجتماعيات	الموارد الطبيعية في الجزائر -تابع-	1	4م	11/10	70,00%
94	17	20أوت55	رياضيات	محيط و مساحة المستطيل، المربع، المثلث القائم	1	1م	09/08	71,00%
95	21	20أوت55	فيزياء	السرعة	1	2م	09/08	92,00%
96	24	20أوت55	علوم طبيعية	إبراز مقر حدوث المبادلات الغازية عند الإنسان و دودة الأرض	1	1م	10/09	100,00%
97	30	20أوت55	رياضيات	محيطات و مساحات السطوح المستوية	1	1م	12/11	71,00%
98	25	20أوت55	علوم طبيعية	التحصل على الطاقة عند الكائنات الحية "معنى التنفس"	1	1م	09/08	71,00%
99	22	20أوت55	علوم طبيعية	إظهار حدود المبادلات الغازية التنفسية عند كائنات أخرى	1	1م	11/10	85,00%

مجال التخطيط للتدريس															
الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس													الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية				
الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5
1	3	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
2	3	3	3	4	3	4	4	3	0		3	3	2	1	0
3	3	3	3	3	3	3	3	1	3		3	3	0	3	0
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	2
5	3	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	2	0	3	0
7	3	0	3	3	3	0	3	3	3		3	3	0	0	0
8	3	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
9	3	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
10	3	0	3	3	3	0	0	0	3		3	3	3	3	0
11	3	0	3	3	3	3	3	3	3		0	1	3	0	0
12	3	0	4	4	3	0	0	0	3		3	0	3	2	0
13	3	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
14	3	0	1	2	2	2	3	2	0		3	3	1	1	1
15	3	0	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
17	3	3	3	0	0	0	0	0	3		0	0	0	0	0
18	3	2	3	3	0	0	0	0	3		0	0	0	0	0
19	3	0	3	2	3	3	4	3	3		3	4	3	1	0
20	3	3	3	2	0	2	0	0	3		0	0	2	2	0
21	3	3	3	2	3	2	3	3	3		3	2	3	3	2
22	3	0	0	0	0	2	2	0	2		1	3	3	3	1
23	3	0	2	2	2	2	0	0	2		1	3	0	3	1
24	3	3	3	3	3	3	3	4	2		2	3	3	3	2
25	3	2	3	3	3	3	3	2	3		1	2	2	2	1
26	3	1	3	3	3	3	3	3	2		1	2	3	3	1
27	3	3	3	2	2	3	1	2	2		0	2	2	2	0
28	3	0	3	3	3	3	3	3	2		1	3	3	3	1
29	3	0	3	3	3	3	3	1	1		0	2	3	3	0
30	3	0	3	3	3	3	3	3	2		2	3	3	3	2
31	3	1	3	3	3	2	3	2	2		2	3	3	3	2
32	3	0	3	3	3	3	3	3	2		3	3	3	3	1
33	3	0	3	3	3	3	2	2	2		3	3	3	2	2

مجال التخطيط للتدريس															
الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس															
الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية															
الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5
34	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
35	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2
36	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2
37	3	0	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4
38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	4	0	4	4	4	0	4	0	4	3	3	3	0	2
40	3	0	3	3	3	3	0	0	3	2	2	0	0	0
41	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
42	3	3	3	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0
43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	3	3	3	3	3	0	3	0	2	3	3	3	0	0
45	4	0	3	3	3	0	3	0	2	3	3	3	2	0
46	4	0	3	3	3	0	3	3	3	4	4	4	4	0
47	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	0
48	4	4	4	4	4	3	0	3	4	4	4	4	4	0
49	3	0	4	2	4	4	4	0	3	3	3	0	0	0
50	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0
51	3	0	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	0
52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	0	0	3	3	3	1	2	0	0	3	3	0	0	0
54	3	3	3	3	3	3	1		2	3	3	0	0	0
55	3	0	3	3	3	2	1	2	0	3	3	0	2	2
56	4	0	4	4	4	3	0	4	3	4	4	0	2	3
57	4	0	4	4	4	3	3	3	0	0	0	0	0	0
58	1	0	3	3	2	3	3	3	1	0	0	2	0	0
59	3	0	3	3	3	3	2	0	3	3	3	0	0	0
60	3	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	2	0	0
61	3	0	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0
62	4	3	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0
63	3	0	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
64	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
65	4	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0
66	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	0	0

مجال التخطيط للتدريس															
الأداءات السلوكية لكفاءة تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية						الأداءات السلوكية لكفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس									
5	4	3	2	1		9	8	7	6	5	4	3	2	1	الرقم
0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	67
0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	68
0	0	0	0	0		0	0	0	0	3	3	0	3	4	69
3	3	2	1	2		2	2	1	3	3	2	2	0	4	70
2	3	3	3	3		0	2	3	2	3	3	3	0	3	71
2	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	72
0	4	4	4	4		3	1	4	4	4	4	4	4	4	73
0	4	4	3	3		2	3	0	4	4	4	4	4	4	74
2	3	3	2	2		3	3	3	3	3	3	3	3	3	75
2	3	3	3	3		2	3	3	3	3	3	3	3	3	76
2	2	2	2	2		2	3	3	3	3	3	3	2	3	77
2	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	78
0	3	3	3	3		0	1	1	2	3	4	3	3	3	79
0	4	4	4	4		4	4	4	3	4	3	3	3	4	80
0	3	3	3	3		4	3	3	2	4	4	4	4	4	81
0	3	3	3	3		4	3	3	3	4	4	4	4	4	82
0	2	3	3	3		0	1	1	3	4	4	4	3	4	83
3	3	3	2	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	84
1	1	2	2	2		3	3	3	3	3	2	3	3	3	85
2	2	1	1	2		2	2	2	1	1	1	2	2	2	86
3	3	3	3	3		2	2	2	2	2	2	2	3	3	87
3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	4	4	4	88
3	2	3	3	3		2	2	2	2	2	2	2	2	3	89
3	3	3	3	2		2	3	3	3	3	2	3	3	3	90
3	3	3	3	3		2	3	2	3	3	3	2	3	3	91
3	3	3	2	2		3	3	2	3	2	2	2	2	3	92
4	3	3	3	3		3	3	4	4	4	4	3	4	4	93
3	3	3	2	3		2	3	3	3	2	2	3	3	3	94
3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	4	4	4	95
3	2	2	3	3		1	1	1	1	2	2	2	3	2	96
3	3	2	2	3		4	3	3	2	2	3	2	2	3	97
0	0	0	0	0		3	4	3	3	3	3	3	4	4	98
3	3	3	2	2		3	3	3	2	2	3	3	3	3	99

ملحق رقم 2

شبكة التحليل وفقا للنموذج التصوري للبيانات : صب البيانات - المعالجات بإعتماد المعيار الإيديومتري

الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	مجال تنفيذ الدرس: الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس								
						1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	الحساب الحرفي	1	3م	10/09	92,00%	0	0	0	3	3	3	0	0	2
2	مقر المبادلات الغازية التنفسية عند الإنسان	1	1م	11/10	70,00%	4	4	0	3	3	4	4	4	4
3	الإحساس و الحركة	1	4م	12/11	92,17%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	مصير الماء الزائد عن حاجة النبات الأخضر	1	1م	15-14	80/83.33%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
5	تركيب الدارات الكهربائية	1	1م	09/08	83.33/80%	2	3	0	3	3	3	3	3	3
6	التوتر و التيار الكهربائي المتناوبان	1	4م	11/10	93,00%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
7	قراءة من عظماء وطني: عمر راسم	1	1م	11/10	97,39%	3	0	0	3	3	3	3	3	3
8	كيفية الكتابة بالفأرة و لوحة المفاتيح	1	1م	12/11	85,71%	1	2	2	2	3	3	3	3	2
9	الدبلوماسية الجزائرية في المحافل الدّولية	1	4م	15-14	76,19%	3	3	0	1	3	3	3	3	3
10	الزاويتان المتبادلتان خارجيا و المتماثلتان	1	2م	12/11	95,24%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
11	قراءة مشروع: تأليف قصة من طرف التلميذ "اليتيم و العجوز المسكين"	1	3م	10/09	86,96%	2	0	1	3	1	2	2	3	3
12	المسافة بين نقطتين	1	4م	10/09	84,35%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	العمل المخبري: الأمن الكهربائي	1	4م	11/10	85,22%	3	3	0	3	3	3	3	2	3
14	تطبيقات: إنجاز و تصويب التمارين التطبيقية	2	2م	11/10	82,60%	2	3	0	3	2	2	2	1	3
15	مطالعة موجهة: يوميات خيمة	1	2م	15-14	84,35%	1	0	0	3	0	0	0	0	0
16	جمع عددين نسبيين	1	2م	11/10	82,21%	3	3	0	2	3	3	3	3	3
17	تربية إسلامية: من أخلاق المسلم	2	4م	12/11	91,30%	0	0	3	0	0	0	0	0	0
18	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	10/09	90,47%	3	3	1	3	3	3	3	4	4
19	قراءة: المباغتة في مقاومة الأمير عبد القادر	1	1م	11/10	90,47%	3	3	1	3	3	3	3	3	3
20	هندسة: الزوايا	1	2م	15-14	70,00%	1	2	0	3	3	3	3	2	3
21	المفعول معه	2	2م	09/08	84,00%	0	3	0	3	2		2	1	1
22	قراءة و دراسة النص: لوكيوس يتحول	2	3م	10/09	86,00%	1	2	2	2	1	2	1	2	2
23	اسم الفاعل و عمله	2	1م	10/09	70,00%	0	3	2	3	3	4	3	3	0
24	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	10/09	78,36%	2	3	0	3	2	2	2	2	3
25	سرعة المحرك	1	2م	10/09	73,00%	3	2	0	2	3	3	3	3	3
26	الدارة الكهربائية من نوع ذهاب و إياب	1	1م	11/10	70,00%	2	2	0	2	2	2	2	2	2
27	قراءة: قرّاء الشباب	1	4م	10/09	84,56%	3	1	0	2	2	2	2	2	3
28	حركة نقاط من جسم صلب	1	2م	10/09	79,01%	1	2	0	3	2	1	1	1	1
29	الأمن الكهربائي	1	4م	10/09	81,62%	2		0	2	2	2	2	3	2
30	المتراجحة من الدرجة الأولى بمجهول واحد	1	4م	10/09	84,76%	2	2	0	2	2	2	2	2	2
31	المبادلات الغازية عند الكائنات الحية	1	1م	10/09	74,33%	1	2	1	2	1	1	1	1	1
32	الزوايا	1	2م	10/09	70,00%	2	3	0	3	2	2	2	2	2
33		2	2م	10/09	71,00%	1	3	0	3	2	2	1	1	2

الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	مجال تنفيذ الدرس: الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس								
						1	2	3	4	5	6	7	8	9
34	العلاقة بين خصائص منظر طبيعي و خواص الصخور المتواجدة فيه	2	3م	10/09	71,00%	2	3	2	3	3	3	3	2	3
35	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	2	1م	11/10	82,00%	2	3	0	3	2	2	2	2	3
36	الكتابة الكسرية		1م	10/09	71,00%	2	3	0	3	3	3	3	3	
37	الدارة الكهربائية "واو"	1	1م5	09/08	100,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
38	اسم الزمان و اسم المكان	1	3م6	09/08	73,80%	2	3	3	3	2	2	2	3	2
39	إنجاز تمثيل بياني لوضعية يتدخل فيها مقداران أحدهما معطى بدلالة الآخر	1	4ا6	11/10	86,63%	2	3	4	4	4	4	4	3	3
40	السلحفاة و البطتان	1	1م6	09/08	72,42%	3	0	3	3	3	3	3	3	3
41	الأنظمة الخلوية	1	4م3	11/10	99,03%	3	3	3	3	3	4	4	3	4
42	المفعول به	1	1م2	09/08	93,68%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
43	عيد في قرية	1	1م8	11/10	73,00%	0	0	3	2	2	2	2	2	2
44	جغرافيا - نشاط الإنسان في السواحل	1	1م6	10/09	87,38%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
45	جغرافيا - الملكية الزراعية في البرازيل	1	2م1	15-14	83,06%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
46	معنى التنفس	1	1م6	09/08	70,00%	3	3	0	4	4	3	3	3	3
47	تربية مدنية - حرية التعبير	1	4م3	11/10	100,00%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
48	تنقل الحيوان على اليابسة	1	2م5	09/08	98,85%	3	4	3	3	3	3	3	4	4
49	الإحساس و الحركة	1	4م6	11/10	97,71%	4	3	3	3	3	4	3	3	4
50	الزوايا المعينة لمستقيمين متوازيين و قاطع	1	2م6	09/08	97,61%	2	3	2	3	3	3	3	3	3
51	قراءة في الحث على العمل	1	4م5	11/10	85,71%	0	0	2	3	3	3	3	2	2
52	الحساب الحرفي "النشر و التبسيط"	1	3م8	09/08	95,23%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
53	التأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس	1	4م6	11/10	90,24%	2	2	1	2	2	2	2	1	2
54	النسبة في الأعداد	1	1م3	09/08	90,47%	2	2	3	2	3	3	3	3	3
55	سرعة المتحرك 3	1	2م2	09/08	83,33%	2	3	1	3	3	3	3	3	3
56	قسمة عددين طبيعيين	1	2م1	10/09	95,23%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
57	الدّارة الكهربائية	1	1م1	11/10	100,00%	1	1	3	3	3	3	3	4	3
58	الدّارة الكهربائية	1	1م7	09/08	78,57%	1	0	0	2	3	1	3	2	3
59	الكتابة الكسرية و العشرية لعدد	1	1م4	10/09	80,48%	2	2	3	3	3	3	3	3	3
60	حاصل القسمة و الحساب	1	1م10	11/10	90,47%	2	3	3	3	2	2	3	3	2
61	التعرّف على وضعية تناسبية	1	2م7	11/10	78,70%	2	3	3	3	3	3	3	3	3
62	العلاقة بين بنية الجهاز الإعاشي و وسط حياة النبات المائي	1	2م1	11/10	96,00%	3	3	0	3	3	3	3	3	3
63	الحساب مجموع جبري	1	2م2	11/10	70,00%	0	0	0	3	3	3	3	0	3
64	أسلحة تهدّد أمن البشرية	1	2م5	10/09	86,02%	4	4	3	4	4	4	4	4	4
65	تربية مدنية: المواطنة	1	1م7	09/08	83,12%	3	3	3	4	3	3	3	3	3
66	قراءة: الزّردة	1	4م	11/10	90,22%	4	3	3	3	3	3	3	3	3

الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	مجال تنفيذ الدرس: الأداءات السلوكية لكفاءة التهيئة للدرس								
						1	2	3	4	5	6	7	8	9
67	تهيئة المجال الأمريكي	1	2م4	11/10	82,03%	2	3	3	2	3	2	3	2	2
68	الشيخ أمود بطل التوارق	1	1م	11/10	73,12%	0	0	0	3	3	3	3	0	0
69	تمثيل مجموع شعاعين	2	4م	10/09	70,00%	4	3	0	3	2	0	2	0	2
70	أنشطة عددية	5	2م	14-13	70,00%	1	2	0	3	0	1	2	0	0
71	التناظر المحوري	4	1م	12/11	75,00%	0	1	0	2	0	0	0	0	0
72	حل تمارين	3	1م	11/10	70,00%	2	3	2	3	3	3	3	2	3
73	التراث	2	1م	10/09	70,00%	2	1	0	2	2	3	2	1	3
74	العمل المخبري: ربط أعمدة	1	1م	09/08	80,00%	1	2	1	2	3	0	3	0	2
75	تعبير كتابي: كتابة نص سردي	1	4م	09/08	70,00%	3	3	1	3	3	3	3	2	0
76	من بطولات خالد	1	2م	09/08	85,00%	2	2	1	3	3	3	3	3	3
77	الدستور	1	3م	09/08	70,00%	2	2	0	2	2	2	2	2	2
78	الإطراح عند الحيوان	1	1م	09/08	71,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	3
79	المغانط	3	2م	11/10	81,00%	3	3	2	3	3	3	2	2	1
80	فضائل العبادات	5	3م	14-13	70,00%	3	2	1	4	2	1	2	2	2
81	المغامرة و البطولة	1	2م	09/08	73,00%	2	3	2	0	1	3	3	0	1
82	تمارين	2	1م	10/09	70,00%	3	2	1	3	2	3	3	2	3
83	التيار المستمر	5	3م	14-13	70,00%	3	3	3	2	3	2	3	2	0
84	حركة نقاط من حجم صلب	2	1م	15-14	75,00%	3	3	3	3	3	2	2	2	3
85	البناء اللغوي: الجملة الواقفة مضافا إليه	2	4م	12/11	87,00%	2	3	1	2	2	2	3	2	2
86	البناء الفكري في سبيل الوطن	2	4م	15-14	100,00%	2	2	2	1	1	2	2	2	2
87	الجملة المركبة و الجملة البسيطة	2	4م	11/10	76,00%	2	2	2	2	3	3	3	3	3
88	البناء الفكري: الشَّباب	2	4م	15-14	70,00%	3	3	2	2	3	3	3	3	3
89	البناء اللّغوي: حذف المبتدأ و الخبر وجوبا	1	4م	09/08	90,00%	2	2	2	3	3	3	3	3	3
90	رسم المسارات	1	1م	12/11	76,00%	3	3	3	2	3	3	2	3	3
91	تحويل وحدات المساحات	1	1م	15-14	75,00%	2	3	2	3	3	3	2	3	3
92	محيطات و مساحات السطوح المستوية	1	1م	10/09	70,00%	3	2	2	3	3	2	3	3	2
93	الموارد الطبيعية في الجزائر -تابع-	1	4م	11/10	95,00%	4	3	4	4	3	4	3	3	3
94	محيط و مساحة المستطيل، المربع، المثلث القائم	1	1م	09/08	76,00%	3	2	3	3	2	2	3	3	3
95	السرعة	1	2م	09/08	70,00%	3	3	2	3	3	3	2	2	2
96	إبراز مقر حدوث المبادلات الغازية عند الإنسان و دودة الأرض	1	1م	10/09	83,00%	2	3	3	2	2	3	3	2	2
97	محيطات و مساحات السطوح المستوية	1	1م	12/11	71,00%	2	3	3	3	2	2	3	2	2
98	التحصل على الطاقة عند الكائنات الحية "معنى التنفس"	1	1م	09/08	71,00%	3	3	3	3	3	3	3	2	3
99	إظهار حدود المبادلات الغازية التنفسية عند كائنات أخرى	1	1م	11/10	70,00%	3	3	2	2	3	3	3	3	3

ملحق رقم 2

شبكة التحليل وفقا للنموذج التصوري للبيانات : صب البيانات - المعالجات بإعتماد المعيار الإيديومتري

مجال تنفيذ الدرس

الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية

الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	3	3	3	3	3	0	3	0	2	2	3	0	3	3	0
2	0	3	4	4	4	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0
3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	2	2	2	0	3	0	2	2	2	2	3	3	0
6	3	3	3	3	3	0	3	0	4		3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
9	1	3	3	3	3	0	2	0	3	3	3	3	2	2	0
10	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	1
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
12	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	0
13	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	2
14	0	2	2	3	3	0	2	0	2	2	1	1	3	1	2
15	3	3	2	2	2	0	3	0	3	0	2	3	3	3	2
16	3	3	3	3	3	0	2	0	2	3	2	3	2	2	3
17	0	3	0	3	3	0	0	0	0	0	3	3	2	0	0
18	3	3	4	4	4	0	3	0	3	4	4	4	3	4	3
19	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	0	3
20	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	2
21	0	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1
22	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	0
23	1	2	0	3	3	2	3	0	2	3	2	2	2	2	2
24	2	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	2	2
25	2	3	3	3	3	2	2	1	3	3	2	3	3	2	2
26	2	2	2	2	2	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2
27	2	3	1	2	2	1	2	0	1	2	2	2	2	1	2
28	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	2	3	2	2
29	1	3	3	3	0	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2
30	2	3	3	3	3	2	3	1	2	0	3	3	3	2	2
31	2	2	3	3	3	3	1	1	3	2	3	2	3	2	3
32	3	3	3	3	3	2	3	0	2	3	3	3	3	2	2
33	2	3	2	2	2	3	3	1	3	3	2	2	3	2	1

الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية

الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8
1	3	3	3	2	3	2	0	3
2	3	3	3	4	4	3	3	0
3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	1	3	2	3
6	3	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	4
16	2	2	2	2	0	2	2	3
17	1	2	1	0	0	0	0	2
18	3	3	3	4	4	4	3	3
19	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3	3	4
21	2	0	2	2	2	2	0	3
22	2	2	1	0	2	0	0	3
23	3	2	2	0	2	0	0	3
24	3	3	3	3	3	3	3	3
25	3	3	3	3	3	3	3	3
26	3	3	3	3	1	3	3	3
27	1	1	1	1	1	1	1	3
28	3	3	3	3	3	3	3	4
29	3	3	3	3	3	3	3	3
30	2	3	3	3	3	3	3	3
31	3	3	3	3	3	2	4	4
32	2	3	3	3	2	3	3	2
33	3	3	3	3	3	3	3	4

الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة

الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	3	3	0	2	0	2	3	3	0	3
2	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
8	0	3	2	2	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	0	3	1	3	3	3	0	3	3	0
14	4	3	3	3	4	4	0	3	0	3
15	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3
16	3	3	3	3	3	3	3	0	3	2
17	3	3	3	3	3	3	0	0	2	0
18	3	3	0	3	1	3	3	3	4	4
19	3	3	4	4	4	4	4	4	0	3
20	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
21	3	3	2	0	2	2	2	0	2	1
22	2	3	2	2	1	2	0	2	2	2
23	3	0	2	2	2	3	2	0	3	0
24	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
25	3	3	3	2	3	3	0	2	3	3
26	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2
27	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3
28	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
29	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2
30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
31	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
32	1	3	3	3	3	3	1	3	3	2
33	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2

مجال تنفيذ الدرس																																	
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة										الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية								الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية															
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	8	7	6	5	4	3	2	1	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الرقم
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	1	1	4	3	3	3	3	3	34
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	2	35
3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	2	36
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	3	0	37
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	0	2	0	3	3	3	3	2	1	3	38
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	4	3	3	3	3	4	3	39
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	0	3	3	40
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	41
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	0	3	0	4	4	4	4	4	42
3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3	0	0	3	0	3	3	3	3	0	43
3	3	0	0	3	0	3	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	0	44
0	2	0	0	3	0	3	1	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	2	2	0	45
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	3	3	3	0	46
3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	0	3	0	0	0	3	3	1	1	0	47
3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	4	48
3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	0	49
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	50
3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	2	0	3	0	3	3	1	3	0	51
3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	2	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	2	52
2	3	1	1	3	1	3	2	1	0	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	3	2	3	2	2	0	0	3	3	3	3	2	0	53
3	2	3	2	3	3	3	3	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3	0	1	3	2	2	3	2	0	0	3	3	3	3	3	3	54
3	2	3	1	3	2	2	3	2	3	0	2	3	3	2	3	3	3	1	1	3	3	2	3	1	0	2	0	3	2	1	2	3	55
4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	56
4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	0	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	1	3	3	3	3	3	3	3	57
3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	0	2	2	3	3	3	3	3	0	0	3	1	1	3	1	0	1	3	3	3	3	1	1	58
0	2	2	0	3	3	3	3	3	0	3	0	2	0	2	3	3	3	3	2	3	3	3	0	2	0	0	0	3	2	3	3	3	59
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	2	2	3	60
3	3	2	3	3	2	2	2	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	3	3	61
2	4	4	4	0	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	0	62
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	63
4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	4	4	4	4	4	0	3	4	3	3	3	3	4	64
4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	65
3	0	3	3	3	0	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	66

ملحق رقم 2 شبكة التحليل وفقا للنموذج التصوري للبيانات : صب البيانات - المعالجات بإعتماد المعيار الإيديومتري

مجال تنفيذ الدرس																																										
الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام السبورة											الأداءات السلوكية لكفاءة استخدام الوسائل التعليمية								الأداءات السلوكية لكفاءة الأنشطة التعليمية الصفية																										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		8	7	6	5	4	3	2	1		15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الرقم
3	3	3	3	3	2	2	3	3	3		3	2	2	2	2	2	2	2		0	0	1	2	3	3	2	0	3	0	3	3	3	2	0	67
3	3	1	1	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3		0	0		3	3		0	0	3	0	3	3	3	3	0	68
3	4	3	4	3	4	3	4	4	4		4	3	3	4	4	4	4	4		0	0	0	3	0	2	2	0	3	0	3	3	3	3	0	69
4	3	3	4	3	3	4	3	4	3		4	3	3	3	1	0	0	0		3	3	4	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	70
4	3	3	3	3	4	4	4	2	4		4	4	3	3	3	3	3	3		0	0	0	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	0	71
2	0	0	3	3	2	2	2	2	2		3	3	3	3	3	3	3	3		2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	3	3	3	3	2	72
3	3	0	4	4	2	2	2	3	4		4	3	2	2	2	3	3	3		0	1	3	0	2	1	4	0	0	3	4	4	3	3	0	73
4	4	4	3	4	4	3	4	3	4		4	3	3	1	2	4	4	4		1	1	1	1	3	1	2	0	1	3	4	4	3	4	0	74
3	3	0	3	3	2	2	2	2	3		3	3	2	3	3	3	3	3		3	2	3	3	1	2	2	0	3	0	3	3	3	3	2	75
3	3	0	3	3	2	3	2	1	3		3	3	3	3	3	3	3	3		2	2	3	3	2	3	3	1	3	0	3	3	3	3	3	76
1	0	0	1	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2		2	1	1	2	2	2	2	0	0	0	2	2	2	2	1	77
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	78
1	2	1	1	2	1	1	0	0	0		0	1	2	2	3	3	4	4		1	0	0	3	1	1	0	0	0	3	3	3	1	0	0	79
0	2	4	0	4	2	2	4	4	4		4	1	2	3	2	4	4	4		0	0	0	4	3	2	3	0	2	3	3	3	0	2	0	80
3	3	0	2	3	3	2	3	4	4		4	0	0	1	3	3	3	3		0	1	1	3	3	1	4	1	3	2	3	3	2	2	0	81
3	3	0	4	3	3	3	4	4	4		4	3	3	3	3	3	3	2		0	0	3	3	3	2	4	0	3	0	3	3	1	3	0	82
3	3	3	0	3	3	2	4	0	4		2	3	3	2	3	3	4	4		2	0	4	3	2	1	3	2	1	3	4	4	3	3	2	83
3	3	3	3	2	2	2	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3		2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	84
3	2	2	2	3	3	2	3	3	3		1	0	0	0	2	0	0	1		3	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	2	1	1	85
2	2	1	1	2	2	2	3	3	3		1	1	2	2	2	1	1	2		2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	86
3	3	1	0	3	3	3	3	3	3		2	2	2	1	1	2	2	2		3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	87
3	3	3	2	2	3	3	3	3	3		1	2	1	1	1	1	2	1		3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	88
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		2	2	2	2	2	2	2	2		3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	89
3	3	3	3	2	2	2	3	3	3		3	2	3	3	3	3	2	3		3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	90
3	3	3	2	2	2	2	3	3	3		3	2	2	2	2	2	2	2		3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	91
3	3	1	1	3	3	2	2	3	3		3	3	3	2	2	1	2	2		1	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	92
4	4	3	4	4	3	3	3	2	4		4	4	4	4	4	4	3	3		3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	93
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	2	3	3	3		2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	94
3	3	2	3	3	2	3	3	4	4		4	3	3	3	3	3	4	4		0	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	0	95
1	1	1	2	2	2	2	3	3	2		2	2	1	1	2	2	1	1		2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	96
3	3	2	2	2	3	3	2	2	3		3	3	2	2	2	2	3	3		2	2	4	2	4	3	2	2	3	0	3	3	0	3	2	97
4	4	2	2	3	3	3	3	4	4		4	3	3	2	3	1	3	2		2	4	4	3	4	4	3	2	3	3	2	3	2	2	3	98
3	3	2	2	3	3	3	3	3	3		2	2	2	2	2	2	2	2		3	3	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	99

الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	مجال التقويم: الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ										
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	استعمال الآلة الحاسبة لحساب قوة	2	3م	09/08	92,00%	3	0	2	2	0	0	0	0	1	1	1
2	مقر المبادلات الغازية التنفسية عند الإنسان	2	1م	12/11	80,00%	3	3	0	3	3	3	3	3	0	2	3
3	الإحساس و الحركة	2	4م	11/10	92,17%	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3
4	مصير الماء الزائد عن حاجة النبات الأخضر	2	1م	16-15	80,00%	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3
5	حصة تطبيقات عن تركيب الدارات الكهربائية	2	1م	10/09	80,00%	3	3	3	3	3	1	2	0	0	0	2
6	التوتر و التيار الكهربائي المتناوبان	2	4م	12/11	93,00%	3	4	3	4	4	3	3	3	0	3	3
7	قراءة: المباغتة في مقاومة الأمير عبد القادر	2	1م	10/09	97,39%	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3
8	كيفية الكتابة بالفأرة و لوحة المفاتيح	2	1م	11/10	90,43%	3	3	3	3	3	3	3	1	0	3	3
9	مجالات التقدّم الحضاري في العصر القديم	2	1م	16-15	89,47%	3	3	0	3	3	2	2	0	0	0	2
10	حصة تطبيقات	2	2م	09/08	98,26%	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3
11	مطالعة موجهة: السندباد البحري	2	3م	10/09	86,96%	2	3	0	3	3	3	2	0	0	3	3
12	المعالم: قراءة إحداثيتي شعاع	2	4م	11/10	84,21%	3	2	0	3	2	1	2	2	0	2	2
13	العمل المخبري: الأمن الكهربائي	2	4م	12/11	84,21%	3	3	3	3	3	3	3	0	0	2	3
14	تطبيقات: إنجاز و تصويب التمارين التطبيقية	2	2م	11/10	70,00%	0	0	0	3	1	0	2	1	0	1	0
15	تطبيقات	2	2م	12/11	70,00%	3	0	3	1	1	1	0	0	0	0	0
16	المجموع الجبري	2	2م	10/09	78,94%	3	3	1	3	3	1	1	0	0	2	0
17	تربية إسلامية: برّ الوالدين	1	4م	12/11	89,47%	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	حصة تطبيقات في موضوع الكسور	2	1م	10/09	92,17%	3		3	3	3	3	4	3	0	4	3
19	تطبيقات حول إثراء الجملة + عناصر الجملة الفعلية	2	1م	10/09	92,00%	3	3	2	4	4	3	3	3	0	3	3
20	هندسة: المثلّث القائم و الدّائرة	2	3م	15-14	79,00%	0	3	0	3	3	1	1	2	0	0	0
21	تطبيقات	3	2م	12/11	70,00%	2	1	2	1	1	1	1	0	0	0	1
22	الحوار	1	3م	11/10	70,00%	1	1	2	1	1	0	1	3	2	1	1
23	استثمار الجهد	1	1م	11/10	70,00%	3	4	0	3	2	3	3	3	0	2	2
24	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	10/09	78,36%	1	3	1	3	0	2	3	1	2	2	2
25	سرعة المحرك	1	2م	10/09	73,00%	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1
26	الدارة الكهربائية من نوع ذهاب و إياب	1	1م	11/10	70,00%	1	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2
27	قراءة: قرّاء الشباب	1	4م	10/09	84,56%	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0
28	حركة نقاط من جسم صلب	2	2م	10/09	79,01%	4	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2
29	الأمن الكهربائي	2	4م	10/09	81,62%	0	0	2	2	1	2	1	1	2	1	1
30	المتراجحة من الدرجة الأولى بمجهول واحد	2	4م	10/09	84,76%	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1	2
31	المبادلات الغازية عند الكائنات الحية	2	1م	10/09	74,33%	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0
32	الزوايا (تمارين)	2	2م	10/09	70,00%	0	2	3	3	2	2	2	0	2	1	2
33	الأنشطة العددية (الحساب الحرفي)	2	3م	10/09	71,00%	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1

الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	مجال التقويم: الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ										
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
34	العلاقة بين خصائص منظر طبيعي و خواص الصخور المتواجدة فيه	2	3م	10/09	71,00%	2		3	3	3	3	3	2	3	2	2
35	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	2	1م	11/10	71,00%	1	3	1	3		2	3	1	2	2	2
36	الكتابة الكسرية	2	1م	10/09	71,00%	2	3	3	3	4	3	2	2	3	2	2
37	الدارة الكهربائية "واو"	2	1م5	10/09	98,52%	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0
38	اسم الزمان و اسم المكان	2	1م10	12/11	72,13%	0	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0
39	إنجاز تمثيل بياني لوضعية يتدخل فيها مقداران أحدهما معطى بدلالة الآخر	2	4م7	12/11	70,00%	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	0
40	لوكيوس يتحول	2	2م3	10/09	77,12%	3	3	3	3	3	0	3	0	0	0	0
41	الأنظمة الخلوية	2	3م4	12/11	82,81%	3	3	0	3	3	0	3	3	0	0	3
42	الإيمان بالقضاء و القدر	2	3م4	10/09	78,16%	4	4	3	4	4	3	3	0	0	0	3
43	عيد في قرية	2	1م8	12/11	98,27%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	جغرافيا	2	4م6	11/10	70,00%	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0
45	تربية مدنية - الآفات الاجتماعية و القانون	2	3م5	16-15	82,36%	3	0	3	3	3	0	0	0	0	0	0
46	معنى التنفس	2	1م6	10/09	83,07%	3	3	0	3	3	3	3	3	0	0	3
47	تاريخ - المخططات الاستعمارية الكبرى	2	1م2	12/11	93,17%	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	تنقل الحيوان على اليابسة	2	2م5	10/09	87,13%	4	4	4	4	4	4	4	3	0	3	0
49	الإحساس و الحركة	2	4م6	12/11	89,47%	3	3	3	3	3	2	3	0	0	2	2
50	محيطات و مساحات السطوح المستوية	2	1م4	10/09	89,49%	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0	0
51	قراءة في الحث على العمل	2	4م5	12/11	89,47%	3	3	0	3	3	3	0	0	0	0	0
52	تطبيقات على جمع و طرح الأعداد النسبية	2	2م3	10/09	78,94%	3	2	2	3	0	3	0	0	0	2	2
53	التأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس	2	4م6	12/11	78,94%	1	0	0	3	3	1	0	0	0	0	0
54	قياس أطوال باستعمال الإحداثيات	2	2م1	10/09	84,21%	3	3	3	3	3	3	3	2	0	1	3
55	سرعة المتحرك 3	2	2م2	10/09	84,21%	3	1	1	1	2	2	0	0	0	0	0
56	المعالم "هندسة"	2	4م4	10/09	78,94%	0	3	3	4	3	3	3	2	0	2	2
57	الدّارة الكهربائية	2	1م1	12/11	73,68%	3	2	3	3	3	2	3	2	0	0	2
58	الدّارة الكهربائية	2	1م7	10/09	70,00%	2	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0
59	الكتابة الكسرية و العشرية لعدد	2	1م4	11/10	89,49%	0	2	0	3	3	3	2	0	0	3	2
60	المتوسط المتعلق بوتر	2	4م3	12/11	84,21%	3	2	3	3	0	0	2	0	0	0	0
61	التّناسبية	2	2م8	12/11	70,22%	0	3	3	3	3	3	3	0	0	3	2
62	العلاقة بين بنية الجهاز الإعاشي و وسط حياة النبات المائي	2	1م2	12/11	93,19%	3	3	0	3	3	3	3	0	0	2	0
63	المثلّث القائم و الدّائرة	2	3م7	12/11	82,87%	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0
64	أسلحة تهدّد أمن البشرية	2	3م7	10/09	73,29%	3	3	3	3	3	3	0	0	0	0	0
65	جغرافيا: ملف تطبيقي: ألمانيا و المنافسة الدّولية	2	3م8	10/09	92,73%	3	3	3	3	3	3	3	0	0	2	0
66	اسم الفاعل	2	1م1	09/08	70,00%	4	4	0	4	4	3	3	0	3	3	0

ملحق رقم 2 شبكة التحليل وفقا للنموذج التصوري للبيانات : صب البيانات - المعالجات بإعتماد المعيار الإيديومتري

الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	مجال التقويم: الأداءات السلوكية لكفاءة تقويم تعلم التلاميذ										
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
67	تهيئة المجال الأمريكي	2	4م2	11/10	71,23%	3	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0
68	الإيمان بالأنبياء و الرسل	2	3م	12/11	100,00%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
69	تمثيل مجموع شعاعين	3	4م	11/10	70,00%	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
70	أنشطة عددية	6	2م	14-13	70,00%	3	3	2	2	3	0	2	2	2	3	3
71	التناظر المحوري	6	1م	12/11	70,00%	1	1	0	2	1	1	0	1	0	0	2
72	حل تمارين	3	1م	11/10	70,00%	2	2	1	3	2	2	2	0	3	1	1
73	التراث	2	1م	10/09	70,00%	2	2	0	2	2	1	0	0	0	0	1
74	العمل المخبري: ربط أعمدة	1	1م	09/08	70,00%	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
75	تعبير كتابي: كتابة نص سردي	2	4م	10/09	70,00%	3	2	1	1	2	2	2	0	2	1	1
76	من بطولات خالد	1	2م	09/08	70,00%	2	2	3	3	2	3	2	1	3	1	0
77	الدستور	2	3م	10/09	70,00%	2	1	0	1	1	1	2	0	2	0	0
78	الإطراح عند الحيوان	2	1م	10/09	70,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
79	المغانط	4	2م	12/11	70,00%	3	1	0	1	2	1	2	0	0	0	0
80	فضائل العبادات	5	3م	14-13	70,00%	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
81	المغامرة و البطولة	1	2م	09/08	70,00%	3	3	0	2	2	1	3	0	0	0	1
82	تمارين	2	1م	10/09	70,00%	2	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0
83	التيار المستمر	5	3م	14-13	70,00%	3	2	1	3	3	3	4	1	0	2	3
84	حركة نقاط من حجم صلب	2	1م	15-14	68,00%	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
85	البناء اللغوي: الجملة الواقفة مضافا إليه	2	4م	12/11	89,00%	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
86	البناء الفكري في سبيل الوطن	2	4م	15-14	94,00%	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	0
87	الجملة المركبة و الجملة البسيطة	2	4م	11/10	100,00%	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
88	البناء الفكري: الشّباب	2	4م	15-14	89,00%	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3
89	البناء اللّغوي: حذف المبتدأ و الخبر وجوبا	1	4م	09/08	94,00%	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2
90	رسم المسارات	1	1م	12/11	70,00%	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3
91	تحويل وحدات المساحات	2	1م	16-15	70,00%	3	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3
92	محيطات و مساحات السطوح المستوية	2	1م	16-15	94,00%	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2
93	الموارد الطبيعية في الجزائر -تابع-	2	4م	12/11	84,00%	2	4	3	3	4	4	4	2	4	4	4
94	محيط و مساحة المستطيل، المربع، المثلث القائم	2	1م	15-14	70,00%	3	2	3	3	3	2	3	0	3	3	3
95	السرعة	2	2م	10/09	70,00%	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
96	إبراز مقر حدوث المبادلات الغازية عند الإنسان و دودة الأرض	1	1م	10/09	100,00%	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2
97	محيطات و مساحات السطوح المستوية	2	1م	12/11	71,00%	2	3	4	2	3	3	3	2	2	3	3
98	التحصل على الطاقة عند الكائنات الحية "معنى التنفس"	2	1م	10/09	71,00%	2	3	0	4	3	3	4	1	2	3	2
99	إظهار حدود المبادلات الغازية التنفسية عند كائنات أخرى	2	1م	12/11	70,00%	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3

					مجال التقويم									
					الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية									
الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	استعمال الآلة الحاسبة لحساب قوة	2	3م	09/08	92,00%	3	3	2	2	3	0	0	3	
2	مقر المبادلات الغازية التنفسية عند الإنسان	2	1م	12/11	82,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	الإحساس و الحركة	2	4م	11/10	92,17%	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	مصير الماء الزائد عن حاجة النبات الأخضر	2	1م	16-15	80,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	
5	حصة تطبيقات عن تركيب الدارات الكهربائية	2	1م	09/08	80,00%	3	2	2	2	2	1	1	3	
6	التوتر و التيار الكهربائي المتناوبان	2	4م	12/11	92,50%	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	قراءة: المباغتة في مقاومة الأمير عبد القادر	2	1م	10/09	95,00%	3	3	3	4	3	3	3	3	
8	كيفية الكتابة بالفأرة و لوحة المفاتيح	2	1م	11/10	90,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	
9	مجالات التقدّم الحضاري في العصر القديم	2	1م	16-15	72,50%	3	3	3	2	2	1	1	1	
10	حصة تطبيقات	2	2م	09/08	98,26%	3	3	3	3	3	3	3	3	
11	مطالعة موجهة: السندباد البحري	2	3م	10/09	85,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	
12	المعالم: قراءة إحداثيتي شعاع	2	4م	11/10	72,50%	3	3	3	3	3	3	3	3	
13	العمل المخبري: الأمن الكهربائي	2	4م	12/11	85,22%	3	3	3	3	3	2	2	3	
14	قواعد اللغة: الجملة الشرطية	1	4م	15-14	75,00%	3	3	3	1	0	0	2	3	
15	تطبيقات	2	2م	12/11	80,00%	3	3	3	1	2	3	2	3	
16	المجموع الجبري	2	2م	10/09	80,00%	3	3	3	3	3	3	2	3	
17	تربية إسلامية: برّ الوالدين	2	4م	12/11	87,50%	0	0	0	0	0	0	0	0	
18	حصة تطبيقات في موضوع الكسور	2	1م	10/09	92,17%	3	3	3	3	3	3	3	3	
19	تطبيقات حول إثراء الجملة + عناصر الجملة الفعلية	2	1م	10/09	92,00%	4	4	4	4	3	3	3	3	
20	هندسة: المثلّث القائم و الدّائرة	2	3م	16-15	85,00%	3	3	3	3	3	3	1	3	
21	تطبيقات	3	2م	12/11	70,00%	2	2	2	3	2	1	1	1	
22	الحوار	1	3م	11/10	70,00%	3	3	2	3	3	2	3	3	
23	استثمار الجهد	1	1م	11/10	70,00%	3	3	3	3	3	2	3	3	
24	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	1	1م	10/09	78,36%	3	3	3	3	3	2	2	3	
25	سرعة المحرك	1	2م	10/09	73,00%	2	2	2	3	2	2	2	2	
26	الدارة الكهربائية من نوع ذهاب و إياب	1	1م	11/10	70,00%	2	3	3	3	2	2	1	2	
27	قراءة: قرّاء الشباب	1	4م	10/09	84,56%	2	1	3	1	2	1	1	2	
28	حركة نقاط من جسم صلب	2	2م	10/09	79,01%	2	3	3	3	2	2	1	2	
29	الأمن الكهربائي	2	4م	10/09	81,62%	2	3	2	3	1	2	1	2	
30	المتراجحة من الدرجة الأولى بمجهول واحد	2	4م	10/09	84,76%	2	3	3	3	2	2	1	2	
31	المبادلات الغازية عند الكائنات الحية	2	1م	10/09	74,33%	2	3	3	2	2	2	2	2	
32	الزوايا (تمارين)	2	2م	10/09	70,00%	3	3	3	3	2	1	1	2	
33	الأنشطة العددية (الحساب الحرفي)	2	3م	10/09	71,00%	3	3	3	2	1	2	2	2	

الرقم		مجال التقويم: الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية 1	2	3	4	5	6	7	8	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق
34		3	3	3	3	3	2	2	3	العلاقة بين خصائص منظر طبيعي و خواص الصخور المتواجدة فيه	2	3م	10/09	71,00%
35		3	3	3	3	3	2	2	3	حاصل قسمة عدد طبيعي على عدد طبيعي	2	1م	11/10	71,00%
36		3	3	3	3	3	2	2	3	الكتابة الكسرية	2	1م	10/09	71,00%
37		3	3	3	3	3	3	3	3	الدارة الكهربائية "واو"	2	1م5	10/09	70,38%
38		3	3	3	3	3	3	3	3	اسم الزمان و اسم المكان	2	1م10	12/11	70,08%
39		4	4	4	3	3	3	3	3	إنجاز تمثيل بياني لوضعية يتدخل فيها مقداران أحدهما معطى بدلالة الآخر	2	4م7	12/11	83,16%
40		3	3	3	3	3	3	3	3	لوكيوس يتحول	2	3م2	10/09	70,00%
41		4	4	4	3	3	3	3	4	الأنظمة الخلوية	2	3م4	12/11	80,07%
42		4	4	4	4	4	4	4	3	الإيمان بالقضاء و القدر	2	3م4	10/09	86,08%
43		2	2	3	3	2	2	2	0	عيد في قرية	2	1م8	12/11	70,00%
44		3	3	3	3	3	3	3	3	جغرافيا	2	4م6	11/10	73,12%
45		3	3	3	0	0	3	0	2	تربية مدنية - الآفات الاجتماعية و القانون	2	3م5	16-15	79,69%
46		3	3	3	4	3	3	3	3	معنى التنفس	2	1م6	10/09	97,16%
47		3	3	3	0	3	2	3	1	تاريخ - المخططات الاستعمارية الكبرى	2	1م2	12/11	86,90%
48		3	3	3	3	3	3	3	3	تنقل الحيوان على اليابسة	2	2م5	10/09	73,26%
49		4	4	4	3	3	3	3	3	الإحساس و الحركة	2	1م4	12/11	82,00%
50		3	3	3	3	3	3	3	2	محيطات و مساحات السطوح المستوية	2	1م4	10/09	70,00%
51		3	3	3	3	3	1	3	3	الغسل	2	1م3	12/11	78,00%
52		3	3	3	4	3	4	3	3	تطبيقات على جمع و طرح الأعداد النسبية	2	2م3	10/09	72,00%
53		3	3	3	1	2	2	2	3	التأثير المتبادل بين التيار الكهربائي و المغناطيس	2	4م6	12/11	70,00%
54		3	3	3	3	1	1	2	3	قياس أطوال باستعمال الإحداثيات	2	2م1	10/09	70,00%
55		3	3	3	2	1	1	3	2	سرعة المتحرك 3	2	2م2	10/09	70,00%
56		3	3	3	3	3	3	3	3	المعالم "هندسة"	2	4م4	10/09	70,00%
57		4	4	4	4	3	3	3	3	الدّارة الكهربائية	2	1م1	12/11	70,00%
58		3	3	3	3	1	2	0	3	الدّارة الكهربائية	2	1م7	10/09	70,00%
59		3	3	3	3	2	3	3	3	الكتابة الكسرية و العشرية لعدد	2	1م4	12/11	70,00%
60		3	3	2	2	3	2	2	2	المتوسط المتعلق بوتر	2	4م3	12/11	70,00%
61		3	3	3	3	3	2	3	3	التّناسبية	2	2م8	12/11	80,33%
62		3	3	3	3	3	3	3	2	العلاقة بين بنية الجهاز الإعاشي و وسط حياة النبات المائي	2	1م2	12/11	89,01%
63		3	3	3	3	3	0	3	0	المثلّث القائم و الدّائرة	2	3م7	12/11	70,09%
64		3	4	4	4	3	3	4	3		2	3م7	10/09	82,13%
65		3	3	3	3	3	3	3	3	جغرافيا: ملف تطبيقي: ألمانيا و المنافسة الدّولية	2	3م8	10/09	70,00%
66		4	4	4	4	4	4	4	4	اسم الفاعل	2	1م1	09/08	71,15%

					مجال التقويم									
					الأداءات السلوكية لكفاءة الأسئلة الصفية									
الرقم	عنوان الدرس	رقم الحصة	مستوى الفوج التربوي	توقيت الحصة	مؤشر الاتفاق	1	2	3	4	5	6	7	8	
67	تهيئة المجال الأمريكي	2	4م2	11/10	70,00%	3	3	3	3	0	1	3	1	
68	الإيمان بالأنبياء و الرسل	2	3م	12/11	70,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	
69	تمثيل مجموع شعاعين	3	4م	11/10	73,00%	1	1	1	3	2	0	0	0	
70	أنشطة عددية	6	2م	14-13	70,00%	3	2	3	3	3	2	2	3	
71	التناظر المحوري	7	1م	15-14	74,00%	3	3	3	0	2	2	0	3	
72	حل تمارين	3	1م	11/10	70,00%	3	3	3	3	2	2	2	2	
73	التراث	2	1م	10/09	85,00%	3	3	1	2	1	1	1	2	
74	العمل المخبري: ربط أعمدة	1	1م	09/08	70,00%	3	2	0	1	1	0	0	1	
75	تعبير كتابي: كتابة نص سردي	2	4م	10/09	86,00%	3	3	3	3	2	2	2	2	
76	من بطولات خالد	1	2م	09/08	70,00%	3	3	3	3	2	2	2	3	
77	الدستور	2	3م	10/09	89,00%	2	2	2	2	1	1	1	1	
78	الإطراح عند الحيوان	2	1م	10/09	70,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	
79	المغانط	3	2م	12/11	75,00%	3	1	1	0	1	1	1	2	
80	فضائل العبادات	5	3م	14-13	70,00%	3	2	3	1	0	3	2	3	
81	المغامرة و البطولة	1	2م	09/08	86,00%	4	3	4	2	1	4	2	3	
82	تمارين	2	1م	10/09	70,00%	3	3	3	3	0	1	3	3	
83	التيار المستمر	5	3م	14-13	87,00%	3	3	3	1	2	2	1	2	
84	حركة نقاط من حجم صلب	2	1م	15-14	79,00%	3	2	2	2	3	3	3	3	
85	البناء اللغوي: الجملة الواقفة مضافا إليه	2	4م	12/11	76,00%	3	3	2	3	2	3	3	3	
86	البناء الفكري في سبيل الوطن	2	4م	15-14	70,00%	2	2	2	1	1	2	2	2	
87	الجملة المركبة و الجملة البسيطة	2	4م	11/10	70,00%	3	3	2	2	2	3	3	3	
88	البناء الفكري: الشّباب	2	4م	15-14	95,00%	3	3	3	3	2	2	3	3	
89	البناء اللّغوي: حذف المبتدأ و الخبر وجوبا	1	4م	09/08	70,00%	2	3	3	3	2	3	2	3	
90	رسم المسارات	1	1م	12/11	70,00%	3	3	2	2	2	3	3	3	
91	تحويل وحدات المساحات	2	1م	16-15	70,00%	3	2	2	2	3	3	3	3	
92	محيطات و مساحات السطوح المستوية	2	1م	10/09	82,00%	2	2	2	2	2	3	3	3	
93	الموارد الطبيعية في الجزائر -تابع-	2	4م	12/11	70,00%	4	4	4	4	4	4	4	4	
94	محيط و مساحة المستطيل، المربع، المثلث القائم	2	1م	15-14	70,00%	3	3	3	1	3	3	3	3	
95	السرعة	2	2م	10/09	85,00%	3	3	2	3	3	3	3	3	
96	إبراز مقر حدوث المبادلات الغازية عند الإنسان و دودة الأرض	1	1م	10/09	95,00%	1	1	2	3	3	2	3	2	
97	محيطات و مساحات السطوح المستوية	2	1م	12/11	71,00%	2	3	2	3	4	2	3	3	
98	التحصل على الطاقة عند الكائنات الحية "معنى التنفس"	2	1م	10/09	80,00%	4	3	3	3	4	4	4	4	
99	إظهار حدود المبادلات الغازية التنفسية عند كائنات أخرى	2	1م	12/11	71,00%	3	3	3	3	3	3	3	3	

مجال إدارة الصف

الرقم	الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ												الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية												الأداءات السلوكية لكفاءة ادارة الصف															
الرقم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	1	2	1	2	3	3	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	3	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	2	0	0	3	3	3	0
2	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	1	2	3	3	3	2	0	1	1	2	3	1	2	2	2	2	3	2	0	2	2	2	3	2	2	2	3	1	3	3	2	2	1	2	2	0	2	2	2	2
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	0	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
8	1	3	3	1	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	1	1	2	1	0	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	1	3	2	1	3	2	1	1	1	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0	3	1	1	3	1	2	3	2	2	2	3	3	3	1	3	3	3	2	2	2	3
10	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	0	3	3	0	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	3	3	3	0	2	2	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	4	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4
12	1	1	1	3	3	3	3	1	2	3	3	1	3	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3	1	1	1	2	2	3	3	1	1	0	2	2	1	1	1	1	2
13	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	0	1	3	2	0	2	2	1	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	1	2	1	1	2	1	1	3
14	2	3	4	4	3	3	0	3	2	3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	3	3	3	0	3	3	2	2	0	2	4	0	2	2	3	2
15	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	0	3	3	1	0	1	3	0	0	0	3	2	3	0	2	4	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2
16	1	2	2	2	3	3	0	1	2	3	3	2	1	0	0	0	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	0	2	2	2	1
17	3	4	4	3	3	0	0	3	2	3	3	3	4	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	4	3	1	3	3	3	3	1	0	3	0	0	0	0	3
18	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4
19	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	1	2	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	0	3	3	4	3	0	3	4	4	3	4	4	2
20	1	3	3	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1	3	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	1	3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1
21	1	1	2	2	3	3	3	1	2	0	2	2	2	2	1	2	0	2	0	3	0	0	2	1	3	3	3	2	2	3	1	2	0	2	2	2	2	2	1	2
22	1	3	2	3	3	0	0	0	2	4	3	0	0	1	0	1	3	1	0	1	0	0	2	1	3	2	4	2	3	3	1	3	2	2	1	3	4	4	2	1
23	3	0	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	2	3	3	3	3	0	3	3	0	2	3	3	3
24	2	3	3	3	3	1	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	1	0	3	3	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
25	2	3	2	3	3	1	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	1	2	2	2	3
26	1	3	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	2	1	2	3	2	0	1	1	1	1	2	3	2	1
27	0	0	2	2	2	1	0	0	0	1	2	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	3	1	0
28	2	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
29	1	0	2	2	2	2	0	0	0	1	2	0	2	2	2	2	2	1	0	1	1	3	2	1	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	2	2	1	0
30	2	3	3	3	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	1	3	2	2	4	4	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	4
31	1	2	2	2	3	2	1	0	0	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	0	2	2	2	3	3	1	3	3	2	3	1	3	3	2	2	1	2	3
32	2	2	2	3	3	2	3	2	1	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	0	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
33	1	2	2	3	3	2	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	2	3	2	2	1	0	3	2	1	3	3	0	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3

شبكة التحليل وفقا للنموذج التصوري للبيانات : صب البيانات - المعالجات بإعتماد المعيار الإيديومتري

مجال إدارة الصف																																								
الأداءات السلوكية لكفاءة ادارة الصف																الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية												الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ												
16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الرقم
3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	1	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	34
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	0	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1	3	3	3	3	2	35
3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	1	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3	3	2	36
3	3	3	0	3	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	3	3	3	0	37
3	3	3	3	3	3	3	0	0	4	3	3	0	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	3	3	3	0	0	3	3	3	3	0	38
3	3	3	0	3	3	3	0	0	3	4	3	0	4	4	4	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	3	2	3	0	3	3	3	3	0	39
3	3	3	2	2	2	3	0	2	3	2	3	3	3	2	0	3	3	3	3	3	0	3	3	0	0	0	0	3	0	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	40
3	3	3	3	3	4	4	0	0	4	4	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	0	0	0	0	3	0	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	41
4	3	3	0	0	3	3	0	0	4	3	3	0	4	4	4	3	3	3	3	4	0	4	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	3	3	3	3	3	42
3	0	0	0	0	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	3	1	3	3	0	43
3	2	1	1	1	3	3	0	3	3	3	3	0	3	3	3	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	2	0	0	3	3	3	3	3	3	2	44
3	3	2	2	2	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	3	3	3	3	0	45
3	3	3	1	3	4	4	3	3	3	3	3	0	3	3	3	0	3	0	3	3	0	3	3	2	2	2	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	46
3	3	3	3	0	3	3	0	0	2	3	3	0	3	3	3	0	1	0	0	3	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	3	3	2	1	47
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
3	3	3	0	3	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	3	3	3	0	49
3	2	3	2	2	3	3	2	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	1	3	3	3	3	3	0	0	0	0	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	50
3	3	3	3	3	2	2	0	0	1	3	3	0	3	1	0	0	3	2	3	3	1	3	2	0	0	0	2	3	2	0	2	0	0	3	3	3	3	3	0	51
3	2	0	0	0	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	2	0	2	0	2	2	2	3	3	0	0	0	0	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	52
3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	3	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1	2	3	0	2	2	2	0	1	53
3	3	3	2	1	2	3	0	1	2	2	2	1	3	3	2	1	3	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0	3	0	2	2	2	3	1	3	3	3	3	0	54
2	2	2	2	1	3	3	0	1	2	3	3	0	3	2	3	0	3	0	0	3	0	3	3	0	0	0	0	2	2	2	2	1	3	2	2	2	3	3	2	55
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	0	0	0	1	0	0	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	56
3	4	4	3	4	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	2	2	0	0	3	0	0	0	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	57
1	0	0	0	0	2	2	0	1	3	3	3	0	2	2	1	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	3	3	3	3	0	58
2	0	0	0	0	2	2	0	0	3	3	2	0	2	2	2	1	3	1	1	3	1	3	3	0	0	1	0	3	0	1	2	1	3	2	3	3	3	3	0	59
2	1	1	0	0	3	3	2	0	2	3	3	0	3	2	2	0	3	0	0	2	2	3	2	0	0	0	0	2	3	2	3	0	3	2	3	3	3	1	0	60
3	3	3	0	3	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	3	3	2	3	0	3	0	3	3	3	3	0	61
3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	3	0	3	3	2	2	3	3	3	0	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	62
3	2	3	3	3	2	2	0	0	2	3	3	0	3	3	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	3	3	2	3	3	1	63
3	3	3	3	3	4	4	0	0	3	3	3	0	3	4	3	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	3	3	2	0	3	4	3	3	3	0	64
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	65
3	3	3	0	0	4	4	0	0	3	3	3	0	4	4	4	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	3	3	3	3	3	0	66

ملحق رقم 2

شبكة التحليل وفقا للنموذج التصوري للبيانات : صب البيانات - المعالجات بإعتماد المعيار الإيديومتري

مجال إدارة الصف																																								
الأداءات السلوكية لكفاءة ادارة الصف																الأداءات السلوكية لكفاءة التعزيز والدافعية												الأداءات السلوكية لكفاءة جذب انتباه التلاميذ												
16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الرقم
2	2	0	0	0	2	2	0	0	1	3	3	0	2	3	3	0	3	0	0	3		3	2	3	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	3	2	3	0	0	67
2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3	2	0	2	1	1	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2	2	1	0	68
4	0	0	0	0	3	2	0	0	3	3	1	1	3	3	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	2	1	2	1	1	69
3	2	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2	1	2	3	2	2	1	3	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	2	1	2	2	3	4	2	0	2	2	70
4	0	0	1	0	1	1	1	0	0	2	3	2	0	1	3	2	4	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	0	4	3	3	2	2	0	1	71
2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	72
3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	3	1	0	2	2	3	1	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	2	2	1	1	1	3	2	1	1	1	73
4	2	3	2	0	3	3	2	0	2	3	3	0	3	4	3	2	4	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4	0	1	1	1	0	3	3	3	2	1	74
1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	0	2	3	3	3	2	2	75
2	2	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	0	3	1	1	3	3	3	3	3	76
0	1	2	2	2	1	1	0	0	0	2	1	1	2	1	1	2	2	1	0	2	1	2	2	2	2	2	1	0	2	1	1	1	0	2	2	2	2	2	1	77
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	78
4	1	1	0	0	0	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	3	1	1	2	0	3	2	2	1	1	79
4	1	3	2	0	4	4	0	0	3	3	3	0	2	3	1	1	4	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	3	4	1	0	1	4	3	1	0	2	80
3	1	2	0	0	3	2	3	1	1	3	2	0	2	1	2	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	4	4	2	3	1	1	81
4	2	2	3	1	4	4	1	0	3	4	3	0	3	3	3	3	3	0	1	2	3	3	3	2	1	2	2	0	3	3	3	1	0	3	4	1	3	3	2	82
1	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	4	2	4	3	4	3	3	1	3	3	2	4	3	2	2	3	3	2	3	3	4	3	2	3	4	2	3	4	3	83
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	84
3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	85
2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	86
3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	87
3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	88
3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	89
2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	90
3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	91
2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	92
4	4	4	4	4	2	4	3	3	2	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	93
3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	3	94
3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	95
2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	96
4	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	97
3	3	3	3	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	2	2	3	0	4	4	3	2	3	98
3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	99

الرقم	I				II								III				IV							
1	0	0	0	3	0	19	0	19	0	31	0	11	0	16	0	9	0	17	0	7	0	16
2	0	9	1	26	1	33	1	23	0	33	1	30	1	24	0	26	1	54	1	42	1	41
3	0	9	1	25	1	30	1	24	0	39	1	27	1	24	1	30	1	48	1	33	1	35
4	1	14	1	27	1	30	1	24	0	39	0	24	1	24	0	27	1	48	1	36	0	31
5	0	0	0	3	1	28	0	21	0	29	0	23	0	16	0	20	0	31	0	24	0	22
6	0	8	1	27	1	30	1	24	0	37	0	24	1	24	1	33	1	46	1	35	1	36
7	0	6	0	21	1	38	1	24	1	42	0	21	1	25	1	30	1	48	1	37	1	33
8	0	0	0	3	0	25	1	24	1	44	0	21	1	24	0	28	1	48	0	15	0	28
9	0	0	0	3	1	30	1	24	0	31	0	22	0	16	0	18	0	39	0	27	0	21
10	0	12	0	15	1	30	1	24	0	37	0	24	1	24	1	30	1	44	0	29	1	33
11	0	4	0	24	1	30	1	24	1	42	0	17	1	24	0	22	1	46	1	34	0	28
12	0	8	0	17	1	30	1	24	0	36	1	27	1	24	0	19	0	24	0	10	0	25
13	0	0	0	3	0	19	1	24	0	41	0	23	1	22	0	26	0	33	0	19	1	33
14	0	9	0	16	0	27	1	24	0	24	0	18	0	15	0	8	0	34	0	15	0	27
15	0	12	0	24	1	34	1	25	0	31	0	4	0	20	0	9	0	43	0	16	0	31
16	0	0	0	0	0	26	0	15	0	34	0	23	1	23	0	17	0	22	0	13	0	24
17	0	0	0	15	0	20	0	6	0	17	0	3	0	0	0	3	0	28	0	10	0	31
18	0	0	0	14	0	27	1	27	1	46	1	27	1	24	0	29	1	55	1	36	1	35
19	0	11	0	24	1	33	1	24	0	36	1	25	1	28	1	31	1	47	1	36	1	37
20	0	4	0	19	1	28	1	25	0	38	0	20	1	22	0	13	0	26	0	28	0	25
21	0	13	0	22	0	17	0	13	0	22	0	12	0	14	0	10	0	32	0	15	0	22
22	0	11	0	13	0	18	0	10	0	29	0	15	1	22	0	14	0	40	0	10	0	21
23	0	9	0	13	0	17	0	12	0	29	0	21	1	23	0	25	0	37	1	36	0	30
24	1	14	1	27	1	29	1	24	0	38	0	19	1	22	0	20	0	32	0	29	0	30
25	0	9	1	25	0	25	1	24	0	37	0	22	0	18	0	18	0	40	0	23	0	24
26	0	12	0	24	0	27	1	22	0	25	0	16	0	18	0	20	0	26	0	18	0	27
27	0	7	0	23	0	26	0	10	0	25	0	17	0	13	0	9	0	9	0	8	0	10
28	0	13	0	23	1	28	1	25	0	37	0	12	0	19	0	21	0	30	1	34	0	31
29	0	9	0	20	0	23	1	24	0	34	0	15	0	17	0	13	0	11	0	19	0	12
30	1	14	0	23	1	30	1	23	0	35	0	16	0	19	0	21	0	41	0	24	0	27
31	1	14	0	22	1	38	1	25	0	36	0	11	0	18	0	17	0	37	0	24	0	20
32	0	13	0	23	0	25	0	21	0	38	0	18	0	18	0	19	0	30	0	25	0	28
33	0	13	0	20	0	27	1	25	0	34	0	15	0	18	0	14	0	40	0	21	0	21

الرقم	I				II								III						IV					
34	1	14	1	26	1	30	1	31	0	41	0	24	1	22	0	26	0	42	0	30	0	32
35	1	14	1	27	1	29	1	24	0	38	0	19	1	22	0	20	0	32	0	29	0	30
36	1	14	1	26	1	29	1	24	0	39	0	20	1	22	0	29	0	40	0	28	0	30
37	1	17	1	30	1	30	0	15	0	33	1	27	1	24	0	15	0	36	0	6	0	21
38	0	0	0	0	1	29	1	24	0	29	0	22	1	24	0	12	0	43	0	3	0	24
39	0	11	0	24	1	39	1	24	1	44	1	31	1	27	0	21	0	40	0	9	0	26
40	0	4	0	18	1	39	1	24	0	30	0	24	1	24	0	18	0	36	0	21	0	32
41	1	20	1	34	1	40	1	32	1	44	1	30	1	28	0	21	0	43	0	21	1	37
42	0	0	0	18	1	40	1	24	1	46	1	27	1	31	0	28	0	38	0	23	0	24
43	0	0	0	0	0	27	1	24	0	24	0	15	0	16	0	0	0	27	0	18	0	15
44	0	9	0	20	0	17	1	24	0	27	0	24	1	24	0	12	0	35	0	9	0	25
45	0	11	0	19	0	12	0	3	0	28	0	24	0	14	0	12	0	36	0	6	0	16
46	1	16	0	22	1	31	1	24	0	27	1	26	1	25	0	24	1	45	0	24	0	31
47	0	9	0	24	0	27	1	24	0	17	0	24	0	18	0	3	0	35	0	10	0	18
48	1	16	1	30	1	34	1	24	1	43	1	30	1	24	1	34	1	48	0	11	1	36
49	0	6	0	24	1	34	1	24	0	33	1	30	1	27	0	24	0	36	0	6	0	21
50	0	6	0	24	1	30	1	24	1	42	1	25	1	23	0	22	0	38	0	19	1	35
51	0	6	0	24	1	29	1	24	0	24	0	18	1	22	0	15	0	30	0	19	0	22
52	0	0	0	0	1	29	1	24	0	31	1	27	1	26	0	17	0	28	0	14	1	33
53	0	6	0	14	0	17	1	24	0	27	0	16	0	20	0	8	0	36	0	8	0	15
54	0	6	0	18	0	24	1	24	0	31	0	24	0	21	0	27	0	33	0	10	0	25
55	0	13	0	17	0	24	0	19	0	27	0	24	0	20	0	10	0	32	0	12	0	26
56	1	17	1	25	1	38	1	24	0	41	1	27	1	24	0	25	1	48	0	24	0	28
57	0	8	0	24	1	35	1	27	1	45	0	24	1	28	0	23	1	50	0	19	1	33
58	0	8	0	20	1	28	0	19	0	24	0	15	0	18	0	9	0	20	0	5	0	16
59	0	6	0	20	0	19	0	16	0	30	1	25	1	23	0	18	0	20	0	17	0	24
60	0	8	0	18	1	29	1	24	0	31	0	23	0	19	0	13	0	27	0	12	0	25
61	0	3	0	15	0	22	1	24	0	39	1	26	1	23	0	23	0	36	0	12	0	26
62	1	16	1	31	1	32	1	24	0	30	0	24	1	23	0	20	0	42	0	30	0	30
63	0	6	0	12	1	30	1	24	0	33	0	15	0	18	0	9	0	35	0	6	0	21
64	1	20	1	32	1	36	1	24	1	46	1	35	1	28	0	18	0	42	0	9	0	27
65	0	11	1	25	1	33	1	24	0	36	1	28	1	24	0	23	1	46	0	30	1	37
66	0	9	0	15	0	18	1	24	0	39	1	28	1	32	0	28	0	38	0	9	0	24

الرقم	I				II								III				IV							
67	0	0	0	0	1	28	0	17	0	25	0	22	0	17	0	8	0	23	0	17	0	11		
68	0	0	0	0	0	26	1	24	0	21	0	12	1	24	0	0	0	14	0	6	0	9		
69	0	0	0	13	1	36	1	30	0	22	0	16	0	8	0	1	0	25	0	4	0	16		
70	0	11	0	19	1	34	0	14	0	41	0	9	0	21	0	25	0	31	0	10	0	20		
71	1	14	0	19	1	34	1	26	0	32	0	3	0	16	0	9	0	19	0	13	0	18		
72	1	14	1	27	0	18	1	24	0	32	0	24	0	20	0	19	0	39	0	21	0	22		
73	1	16	1	32	0	27	1	22	0	28	0	16	0	14	0	10	0	28	0	6	0	18		
74	1	14	1	29	1	37	1	25	0	29	0	14	0	8	0	4	0	37	0	11	0	20		
75	0	12	1	27	0	23	1	23	0	33	0	21	0	20	0	17	0	23	0	22	0	25		
76	1	14	1	26	0	23	1	24	0	37	0	23	0	21	0	22	0	36	0	30	0	28		
77	0	10	1	25	0	14	0	16	0	21	0	16	0	13	0	10	0	17	0	19	0	16		
78	1	14	1	27	1	30	1	24	1	45	1	27	1	24	1	33	1	48	1	36	1	36		
79	0	12	0	20	0	9	0	19	0	16	0	22	0	10	0	10	0	20	0	8	0	17		
80	1	16	1	32	0	26	1	24	0	25	0	19	0	17	0	3	0	33	0	7	0	21		
81	0	12	1	32	0	27	0	17	0	29	0	15	1	23	0	15	0	26	0	5	0	20		
82	0	12	1	33	1	31	1	24	0	28	0	22	0	19	0	6	0	40	0	25	0	26		
83	0	11	0	24	0	25	1	24	0	37	0	21	0	17	0	25	1	48	0	32	1	36		
84	1	14	1	27	0	27	1	24	0	38	0	24	0	21	1	31	0	42	1	34	0	32		
85	0	8	1	26	0	26	0	4	0	32	0	19	1	22	0	29	0	43	0	31	0	28		
86	0	8	0	15	0	21	0	12	0	22	0	16	0	14	0	16	0	28	0	22	0	19		
87	1	15	0	20	0	25	0	14	0	40	0	23	0	21	0	23	0	41	1	33	1	33		
88	1	15	1	30	1	28	0	10	0	39	1	25	1	22	0	29	0	42	0	32	1	33		
89	1	14	0	19	1	30	0	16	0	40	0	24	0	21	1	30	0	40	1	36	0	31		
90	1	14	1	25	0	27	1	22	0	40	1	25	0	21	1	30	0	41	1	36	0	31		
91	1	15	0	24	0	26	0	17	0	41	0	24	0	21	0	28	0	41	1	36	0	31		
92	0	13	0	22	0	24	0	18	0	36	0	23	0	19	0	24	0	40	0	26	0	31		
93	1	16	1	33	1	34	1	30	1	55	1	31	1	32	1	38	1	54	1	48	1	43		
94	1	14	0	24	1	30	1	23	0	40	0	24	1	22	0	28	0	43	1	36	0	32		
95	1	15	1	30	1	30	1	27	0	36	0	23	1	23	1	31	1	46	1	38	0	32		
96	0	13	0	15	0	19	0	12	0	37	0	22	0	17	0	19	0	38	0	27	0	19		
97	0	13	0	24	0	25	0	20	0	35	0	22	1	22	1	30	1	50	1	35	0	32		
98	0	0	1	30	1	32	0	21	1	44	1	26	1	29	0	27	1	47	1	35	0	32		
99	0	13	1	25	1	28	0	16	0	38	1	25	1	24	0	23	1	45	1	33	1	35		

C1P1	C1P2	C1P3	C1P4	C1P5	C1P6	C1P7	C1P8	C1P9	C2P1	C2P2	C2P3	C2P4	C2P5	C3P1	C3P2	C3P3	C3P4	C3P5	C3P6	C3P7
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	0
3	0	3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3
3	0	3	4	4	0	0	0	3	3	3	0	2	0	3	3	3	3	3	3	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	2	3	3	3
3	0	2	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	3	1	3	3	3	3
3	3	3	2	3	2	0	0	3	0	0	2	2	0	1	2	0	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	2	2	3	0	3	2	2	2
3	0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	0	2	2	2	2
3	0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	0	3	2	2	2
3	0	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	3	0	3	2	2	1
4	0	4	4	4	0	4	0	4	3	3	3	0	2	2	3	4	4	4	4	4
3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	2	3	2	3	3	3	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3
3	0	3	3	3	3	1	0	2	3	3	0	0	0	2	2	3	2	3	3	3
4	0	4	4	3	3	0	4	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	0	3	3	3	3	2	0	3	3	3	0	0	0	2	2	3	3	3	3	3
3	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	2	0	0	2	3	3	3	2	2	3
3	0	3	3	3	0	3	0	0	3	0	0	0	0	2	3	3	3	3	3	3
3	0	3	3	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3
4	3	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	3	2	0	2
4	0	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	3	1	2	0	3	0	1	2
3	0	3	3	3	2	3	2	0	3	3	3	3	2	0	1	0	2	0	0	0
3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2
3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3
3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0	3	0	3	3	0	3	3	3	3
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	3	3	3
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	1	3	2	0	2	3	3	3

C=Compétence, P=Performance

C3P8	C3P9	C4P1	C4P2	C4P3	C4P4	C4P5	C4P6	C4P7	C4P8	C4P9	C4P10	C4P11	C4P12	C4P13	C4P14	C4P15	C5P1	C5P2	C5P3
0	2	3	3	3	3	3	0	3	0	2	2	3	0	3	3	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	0	2	0	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2
4	4	3	3	4	4	4	0	3	0	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
2	3	2	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3
2	2	2	3	3	3	3	2	3	1	2	0	3	3	3	2	2	2	3	3
2	2	3	3	3	3	3	2	3	0	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3
1	2	2	3	2	2	2	3	3	1	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3
3	3	3	4	3	3	3	3	4	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	2	0	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	2	3	2	2	3	1	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	3	2	3	0	0	0	2	0	3	3	3	2	3	3	3	3
3	2	3	2	2	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	0	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3
0	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	3	3	3	0	0	3	3	3
0	2	0	3	3	3	3	0	3	0	2	2	0	3	0	0	0	4	4	4
0	0	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	4	3	3	0	0	0
0	0	0	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3
3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2
3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	1	2	2	1
3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3
3	3	3	3	2	2	2	0	3	0	2	2	2	2	3	3	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	4	0	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3	2	2	1	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3

C=Compétence, P=Performance

C5P4	C5P5	C5P6	C5P7	C5P8	C6P1	C6P2	C6P3	C6P4	C6P5	C6P6	C6P7	C6P8	C6P9	C6P10	C7P1	C7P2	C7P3	C7P4	C7P5	C7P6
2	3	2	0	3	3	3	0	2	0	2	3	3	0	3	3	0	2	2	0	0
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0	3	2	1
2	0	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	2	3	3	1	3	3	1
4	4	4	3	3	3	3	0	3	1	3	3	3	4	4	3	0	3	3	3	3
3	3	3	3	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	1	3	0	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	1	3	3	2	0	2	3	3	2	2
3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	0	1	1	1	2
3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	0	3
3	3	3	3	3	0	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	0	3	3	4	3	3
2	0	2	0	3	0	3	3	3	3	3	0	2	2	0	0	2	0	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	0
3	3	3	3	3	0	2	2	2	2	3	3	2	3	3	0	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	0	0	0
4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	0	0	0	1	0	0
1	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	0
3	3	3	4	4	4	2	4	4	4	3	3	3	3	4	1	1	0	2	1	1
2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	1
2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	3	3	2	3	2	2	3	2
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3
3	3	3	3	3	0	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	0	3	1	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	2	3	3	2	2	2	1	2	2

C=Compétence, P=Performance

C7P7	C7P8	C7P9	C7P10	C7P11	C8P1	C8P2	C8P3	C8P4	C8P5	C8P6	C8P7	C8P8	C9P1	C9P2	C9P3	C9P4	C9P5	C9P6	C9P7	C9P8
0	0	0	1	1	3	3	2	2	3	0	0	3	1	2	1	2	3	3	0	0
3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3
2	2	0	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1
1	0	0	2	0	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	2	2	3	3	0	1
4	3	0	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
1	2	0	0	0	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	2	3	2	2	1
3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	1	3	3
2	1	3	1	2	3	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	1	2
2	0	2	1	2	3	3	3	3	2	1	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2
2	1	2	1	1	3	3	3	2	1	2	2	2	1	2	2	3	3	2	1	1
3	0	0	0	0	4	4	4	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	3	2
2	2	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2
0	0	0	2	2	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3
3	2	0	1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	0	3	3	3	3	1	3	2
3	2	0	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	2
2	0	0	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	0	3	3	3	3	2	3	1
2	0	0	0	0	3	3	2	2	3	2	2	2	0	1	3	3	3	2	3	0
3	0	0	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	0	3	3	3	3	0	3	0
3	0	0	0	0	3	3	3	3	3	0	3	0	1	3	3	2	3	3	0	3
0	0	0	0	0	1	1	1	3	2	0	0	0	1	1	2	1	2	3	3	0
2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	0	2	4	3	2	2
0	1	0	0	2	3	3	3	0	2	2	0	3	1	0	2	2	3	3	4	0
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2
2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3
3	0	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1
2	0	0	0	2	3	2	2	2	2	1	1	3	1	2	3	3	3	2	0	1
3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	1	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	3	2
3	0	0	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	1	2	2

C9P9	C9P10	C9P11	C9P12	C10P1	C10P2	C10P3	C10P4	C10P5	C10P6	C10P7	C10P8	C10P9	C10P10	C10P11	C10P12	C11P1	C11P2
1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	3	0	0	0
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	0	3	3	0	3	3	1	3
2	3	3	1	3	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3	1	1	1
2	3	3	2	1	0	0	0	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	1	1	3	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	1
1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	1	0	3	3	2	2
2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	1	3	2	2	4
1	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2
1	1	3	1	1	2	1	2	2	3	2	2	1	0	3	2	1	3
3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	4	4
3	3	3	3	0	0	0	0	3	3	3	3	3	1	3	0	3	3
3	3	3	3	0	0	0	0	3	3	2	2	2	0	2	0	2	3
2	2	0	3	0	0	0	0	3	0	1	0	0	2	3	1	2	3
3	3	0	0	1	0	0	0	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
2	1	0	3	0	1	0	0	3	3	1	3	1	1	3	1	2	2
3	2	3	2	0	0	0	0	2	3	2	2	0	0	3	0	2	2
3	2	3	3	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	3	0	3	3
3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	3	3
0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	2	3
1	2	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	3	1	2	2	3
0	1	2	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	4	2	3	1
3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
1	2	3	1	2	2	2	2	3	2	0	2	2	2	3	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	2	3	2	1	1	2	1	0	0	0	2	3	0	3	3
3	3	3	2	2	1	0	1	3	2	0	2	2	1	3	2	1	3
0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	2	3	3

C=Compétence, P=Performance

C11P3	C11P4	C11P5	C11P6	C11P7	C11P8	C11P9	C11P10	C11P11	C11P12	C11P13	C11P14	C11P15	C11P16
3	0	3	0	0	0	0	2	0	0	3	3	3	0
3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
2	2	3	3	1	1	0	2	2	1	1	1	1	2
1	1	3	3	1	1	1	1	1	0	2	2	2	1
4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4
3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1
2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	4
2	0	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
3	0	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3
4	0	3	4	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3
3	0	3	3	3	0	2	3	3	2	2	3	2	3
3	0	3	3	3	0	0	3	3	0	0	0	2	3
3	1	2	2	2	1	0	3	2	1	2	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	0	2	3	3	0	0	2	2	0	0	0	0	2
3	0	3	3	2	0	2	3	3	0	0	1	1	2
3	0	3	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3
3	0	3	3	2	0	0	2	2	3	3	3	2	3
3	1	1	3	3	0	0	2	3	0	0	0	0	4
2	1	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	3
0	2	3	2	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4
3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3
3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
3	1	3	3	2	2	1	2	2	0	2	2	2	2
3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	2	1	2	1	1	2	1	1	3
3	1	3	3	3	3	2	3	3	1	2	2	2	3

C=Compétence, P=Performance

D1C1	D1C2	D2C3	D2C4	D2C	D2C6	D3C7	D3C8	D4C9	D4C10	D4C11	Spécialité	Ancienté
3	0	11	31	19	19	9	16	16	7	17	1	2
15	12	24	37	24	30	30	24	33	29	44	1	2
17	8	27	36	24	30	19	24	25	10	24	1	2
0	0	23	34	15	26	17	23	24	13	22	1	3
14	0	27	46	27	27	29	24	35	36	55	1	2
19	4	20	38	25	28	13	22	25	28	26	1	1
27	14	19	38	24	29	20	22	30	29	32	1	1
23	14	16	35	23	30	21	19	27	24	41	1	3
23	13	18	38	21	25	19	18	28	25	30	1	3
20	13	15	34	25	27	14	18	21	21	40	1	3
24	11	31	44	24	39	21	27	26	9	40	1	3
24	6	25	42	24	30	22	23	35	19	38	1	2
0	0	27	31	24	29	17	26	33	14	28	1	3
18	6	24	31	24	24	27	21	25	10	33	1	3
25	17	27	41	24	38	25	24	28	24	48	1	3
20	6	25	30	16	19	18	23	24	17	20	1	1
18	8	23	31	24	29	13	19	25	12	27	1	1
15	3	26	39	24	22	23	23	26	12	36	1	3
12	6	15	33	24	30	9	18	21	6	35	1	1
13	0	16	22	30	36	1	8	16	4	25	1	1
19	11	9	41	14	34	25	21	20	10	31	1	3
19	14	3	32	26	34	9	16	18	13	19	1	3
24	15	24	41	17	26	28	21	31	36	41	1	3
22	13	23	36	18	24	24	19	31	26	40	1	3
24	14	24	40	23	30	28	22	32	36	43	1	3

D: Domaine, C:Compétence

D1C1	D1C2	D2C3	D2C4	D2C	D2C6	D3C7	D3C8	D4C9	D4C10	D4C11	Spécialité	Ancienté
27	14	19	38	24	29	20	22	30	29	32	1	1
26	14	20	39	24	29	29	22	30	28	40	1	1
24	13	22	35	20	25	30	22	32	35	50	1	3
3	0	23	29	21	28	20	16	22	24	31	2	2
27	8	24	37	24	30	33	24	36	35	46	2	2
3	0	21	44	24	25	28	24	28	15	48	2	2
3	0	23	41	24	19	26	22	33	19	33	2	2
25	9	22	37	24	25	18	18	24	23	40	2	1
24	12	16	25	22	27	20	18	27	18	26	2	3
23	13	12	37	25	28	21	19	31	34	30	2	2
20	9	15	34	24	23	13	17	12	19	11	2	3
30	17	27	33	15	30	15	24	21	6	36	2	2
14	6	16	27	24	17	8	20	15	8	36	2	1
17	13	24	27	19	24	10	20	26	12	32	2	2
24	8	24	45	27	35	23	28	33	19	50	2	1
20	8	15	24	19	28	9	18	16	5	20	2	2
29	14	14	29	25	37	4	8	20	11	37	2	2
20	12	22	16	19	9	10	10	17	8	20	2	2
24	11	21	37	24	25	25	17	36	32	48	2	3
27	14	24	38	24	27	31	21	32	34	42	2	3
25	14	25	40	22	27	30	21	31	36	41	2	3
30	15	23	36	27	30	31	23	32	38	46	2	3
26	9	30	33	23	33	26	24	41	42	54	3	3
25	9	27	39	24	30	30	24	35	33	48	3	3
27	14	24	39	24	30	27	24	31	36	48	3	2

D: Domaine, C:Compétence

D1C1	D1C2	D2C3	D2C4	D2C	D2C6	D3C7	D3C8	D4C9	D4C10	D4C11	Spécialité	Ancienté
22	14	11	36	25	38	17	18	20	24	37	3	3
34	20	30	44	32	40	21	28	37	21	43	3	3
22	16	26	27	24	31	24	25	31	24	45	3	3
30	16	30	43	24	34	34	24	36	11	48	3	3
24	6	30	33	24	34	24	27	21	6	36	3	3
31	16	24	30	24	32	20	23	30	30	42	3	3
27	14	27	45	24	30	33	24	36	36	48	3	3
15	13	22	37	12	19	19	17	19	27	38	3	3
26	14	24	41	31	30	26	22	32	30	42	3	1
30	0	26	44	21	32	27	29	32	35	47	3	3
25	13	25	38	16	28	23	24	35	33	45	3	3
21	6	21	42	24	38	30	25	33	37	48	4	3
24	4	17	42	24	30	22	24	28	34	46	4	3
16	9	18	24	24	27	8	15	27	15	34	4	3
24	12	4	31	25	34	9	20	31	16	43	4	2
15	0	3	17	6	20	3	0	31	10	28	4	1
24	11	25	36	24	33	31	28	37	36	47	4	2
22	13	12	22	13	17	10	14	22	15	32	4	1
13	11	15	29	10	18	14	22	21	10	40	4	3
13	9	21	29	12	17	25	23	30	36	37	4	1
23	7	17	25	10	26	9	13	10	8	9	4	2
0	0	22	29	24	29	12	24	24	3	43	4	2
18	4	24	30	24	39	18	24	32	21	36	4	2
18	0	27	46	24	40	28	31	24	23	38	4	3
0	0	15	24	24	27	0	16	15	18	27	4	3

D: Domaine, C:Compétence

D1C1	D1C2	D2C3	D2C4	D2C	D2C6	D3C7	D3C8	D4C9	D4C10	D4C11	Spécialité	Ancienté
24	6	18	24	24	29	15	22	22	19	30	4	3
32	20	35	46	24	36	18	28	27	9	42	4	1
15	9	28	39	24	18	28	32	24	9	38	4	3
27	14	24	32	24	18	19	20	22	21	39	4	3
27	12	21	33	23	23	17	20	25	22	23	4	2
26	14	23	37	24	23	22	21	28	30	36	4	3
32	16	19	25	24	26	3	17	21	7	33	4	3
32	12	15	29	17	27	15	23	20	5	26	4	3
33	12	22	28	24	31	6	19	26	25	40	4	1
26	8	19	32	4	26	29	22	28	31	43	4	1
15	8	16	22	12	21	16	14	19	22	28	4	3
20	15	23	40	14	25	23	21	33	33	41	4	3
19	14	24	40	16	30	30	21	31	36	40	4	3
0	0	12	21	24	26	0	24	9	6	14	4	1
30	15	25	39	10	28	29	22	33	32	42	4	3
3	0	22	31	24	30	18	16	21	27	39	5	3
20	9	24	27	24	17	12	24	25	9	35	5	3
19	11	24	28	3	12	12	14	16	6	36	5	1
24	9	24	17	24	27	3	18	18	10	35	5	2
25	11	28	36	24	33	23	24	37	30	46	5	1
0	0	22	25	17	28	8	17	11	17	23	5	1
32	16	16	28	22	27	10	14	18	6	28	5	3
25	10	16	21	16	14	10	13	16	19	17	5	3
33	16	31	55	30	34	38	32	43	48	54	5	3

ملخص

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى تقدير الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط باستعمال معيار العمليات والتفاعل، وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول مجموعة من المفاهيم التي تندرج ضمن هذا الإطار، فحاولنا من خلال هذا الإطار قياس الفعالية التربوية في ضوء هذا المعيار ؛ فقمنا ببناء بطاقة ملاحظة و تقييم تشمل كل مجالات النشاط التدريسي للمدرس من خلال تحليل الوضعية و صياغة كفاءات إجرائية حللت إلى مجموعة من الأداءات السلوكية، من منظور أن الكفاءة تقيم من خلال جودة الإنجاز الفعلي عبر الأداءات و ذلك باعتماد مفهوم الممارسة الملاحظة. ودائما في ضوء معيار العمليات والتفاعل، قمنا ببناء شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية للأساتذة أثناء الخدمة، معتمدين على نموذج تصوري للبيانات، يقوم على تنفيذ مجموعة من العمليات، تهدف إلى تحليل وتحديد هذه الاحتياجات في ضوء مستوى الفوارق بين الأداء الفعلي، والمتمثل في جودة الأداء و مستوى الإنجاز العام للكفاءات، والمعيار الايديومتري الذي يمثل مستوى الإنجاز المقبول هذا من جهة ، ومن جهة أخرى مقارنة مستويات إنجاز الأساتذة للكفاءات في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية (مادة التدريس، الأقدمية في ممارسة المهام التعليمية).

Résumé

Cette présente recherche a eu pour objectif de mesurer l'efficacité pédagogique de l'enseignant du cycle moyen en fonction du critère « processus et interaction », sur lequel notre problématique s'est appuyée, à partir d'un ensemble de notions issues de ce cadre. A partir de cette orientation, au demeurant, on a procédé à mesurer l'efficacité pédagogique par rapport à ce critère en élaborant une fiche d'observation et d'évaluation qui comporte tous les domaines de l'activité enseignante, cela à travers l'analyse de la situation pédagogique en classe, ainsi que la définition des compétences portant sur l'analyse des performances sous une optique qui indique que l'évaluation de la compétence s'établit sur la qualité de la réalisation effective des performances en rapport avec elle-même, en se basant sur la notion de la pratique observée. En effet, par référence au critère « processus et interaction », on a procédé à l'élaboration d'une grille d'analyse des besoins de formation des enseignants en cours d'exercice en s'appuyant sur un modèle conceptuel des données. Ce processus d'analyse s'articule sur deux opérations fondamentales ; la première, consiste à analyser et à déterminer les besoins en termes d'écarts mesurés entre la performance réelle et le critère idéométrique adopté dans la recherche ; la deuxième, consiste à comparer les différents niveaux de réalisation des compétences acquises par les enseignants à l'égard des variables personnelles et professionnelles (matière d'enseignement, ancienneté).