



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة - 2 - علي لونيبي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
تخصص علوم التربية



تقويم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات
دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية البليدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علوم التربية

تحت إشراف الأستاذة:

أ: بوزقزي رزيقة

من إعداد:

بوجلال عزالدين

السنة الجامعية: 2023/2022

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات له المنة والشكر و الثناء

والشكر موصول إلى الأستاذة بوزقزي رزيقة التي أشرفت

على رسالتي و كانت خير معين لي.

الشكر و الامتنان للأستاذة أعضاء لجنة المناقشة على ما أولوه من عناية في

قراءة ومناقشة هذه الأطروحة

ثم جزيل الشكر والعرفان للسادة مديري المتوسطات والأساتذة الذين أعانوني

على تطبيق شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية

إلى كل من علمني حرفا الشكر والتقدير والعرفان

مع خالص تحياتي للجميع

عزالدين بوجلال

إهداء

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما و متعهما بالصحة و العافية

إلى زوجتي الكريمة و بناتي أنفال و آية و أبنائي عبد الله و زكرياء أيوب وآخر

العنقود محمد وسيم

إلى أخواتي الكريمات و إخوتي و زوجاتهم و أبنائهم

إلى أهلي الذين يحملون اسم والدي و والدتي

إلى أصحابي و أحبابي و زملائي جميعا

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

عزالدين بوجلال

ملخص الدراسة

تناولت هذه الدراسة موضوع تقييم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وهدفت إلى معرفة مدى امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات للكفايات التدريسية إضافة إلى معرفة الفروق الموجودة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، من خلال تطبيق شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية من إنتاج الباحث، على عينة عرضية مكونة من (92) أستاذ وأستاذة في مادة الرياضيات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي خدمة لأهداف الدراسة، وكان ذلك في الموسم الدراسي 2023/2022 ببعض متوسطات ولاية البليدة، واستخدم برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- يمتلك أساتذة الرياضيات بالتعليم المتوسط الكفايات التدريسية العامة بدرجة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التدريسية العامة (الدرجة الكلية) لأساتذة الرياضيات بالتعليم المتوسط ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التدريسية العامة (الأبعاد) لأساتذة الرياضيات بالتعليم المتوسط ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) ما عدى في بعد التخطيط تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الكفايات التدريسية العامة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط .

واختتمت الدراسة بجملة من التوصيات و الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: التقييم – الكفايات التدريسية – تقييم الكفايات التدريسية

Abstract:

This study dealt with the issue of evaluation the general teaching competencies of the middle school teacher's in mathematics, It aimed to find out the extent to which teachers of middle school in mathematics possess teaching competencies, in addition to knowing the differences that exist according to the variable (gender-academic qualification –experience), through the application of the observation network produced by the researcher, on a occasional simple consisting of (92) male and female professors mathematics, and the researcher used the analytical descriptive approach to serve the objectives of the study, which was in the academic season 2022/2023 in some averages of the state of Blida, and the statistical package program (SPSS) was used to process the study data, and the results of the study as follows:

- Mathematics teachers in middle school possess general teaching competencies to an average degree.
- There are not statistically significant differences in the degree of possessing teaching competencies (total score) for middle school mathematics teachers due to study variable (gender-academic qualification-experience)
- There are not statistically significant differences in the degree of possessing teaching competencies (dimensions) for middle school mathematics teachers due to study variable (gender-academic qualification-experience) except in the dimension of planning due to the academic qualification variable.
- There are statistically significant differences between the average ranks of teaching competencies of mathematics teachers in middle school
- The study concluded with some recommendations and suggestions.

Keywords: Evaluation - Teaching competencies - Evaluation of teaching competencies.

أولاً: فهرس الموضوعات

ص	العنوان
	الشكر
	الإهداء
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
أ - و	مقدمة.....
41-12	الجانِب النظري
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
12	1. الإشكالية
20	2. الفرضيات
21	3. أهمية الدراسة
22	4. أهداف الدراسة
22	5. تحديد المصطلحات
25	6. الدراسات السابقة
89-43	الفصل الثاني: التقويم التربوي
43	تمهيد
44	1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم
45	2. التقويم التربوي
52	3. أهمية التقويم التربوي
54	4. أهداف التقويم التربوي
55	5. أغراض التقويم التربوي
59	6. وظائف التقويم التربوي
61	7. شروط التقويم التربوي
62	8. مجالات التقويم التربوي

64	9. أسس التقويم التربوي
67	10. خطوات التقويم التربوي و مسوغاته
68	11. أشكال التقويم التربوي و تطبيقاته
74	12. القياس و التقييم و التقويم
79	13. نماذج من التقويم
83	14. تقويم الكفايات التدريسية
84	15. وسائل قياس الكفايات التدريسية
85	16. أساليب و تقنيات التقويم
87	17. خطوات إعداد الاختبارات
88	18. أخلاقيات التقويم التربوي
89	 خلاصة
135-90	الفصل الثالث: الكفايات التدريسية
92	تمهيد
93	1. الكفايات
96	2. الكفايات التدريسية
97	3. العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التدريسية
100	4. نظرة حول نظام إعداد المعلم القائم على الكفايات
101	5. الأسس العامة لحركة الكفايات التدريسية
102	6. مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية
103	7. أساليب اشتقاق الكفايات التدريسية
103	8. أنواع الكفايات التدريسية
105	9. تحديد الكفايات التدريسية
106	10. صياغة الكفايات التدريسية
106	11. أساليب تنمية الكفايات المهنية التدريسية
107	12. تصنيف الكفايات التدريسية
109	13. إكتساب الكفايات التدريسية

109	14. أبعاد الكفايات التدريسية
109	1.14. كفايات تخطيط الدرس.....
117	2.14. كفايات تنفيذ الدرس.....
120	3.14. كفايات التواصل و التفاعل الصفّي.....
125	4.14. كفايات أخلاقيات المهنة.....
126	5.14. كفايات التقويم.....
129	15. مهام وأدوار المعلم في حركة الكفايات
132	16. خصائص الرياضيات في التعليم المتوسط
135	خلاصة
160-136	الجانب التطبيقي
	الفصل الرابع: الدراسة الميدانية
138	تمهيد
138	1. الدراسة الاستطلاعية
140	2. منهج الدراسة
140	3. مجتمع الدراسة
140	4. عينة الدراسة
143	5. حدود الدراسة
143	6. الخصائص السيكمترية لمقياس الكفايات التدريسية
156	7. طريقة جمع البيانات
156	8. المعالجة الإحصائية
157	9. نتائج الدراسة الاستطلاعية
213-163	الفصل الخامس: تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات
163	01. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى
168	02. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية
173	03. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
177	04. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

181	05. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
184	06. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة
188	07. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة
193	08. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة
196	09. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة
199	10. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة
203	11. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر
205	12. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر
208	13. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر
214	استنتاج
218	اقتراحات
220	خاتمة
223	قائمة المراجع
233	قائمة الملاحق

ثانيا: فهرس الجداول والأشكال

(1) قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	ص
01	يمثل خصائص العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة	139
02	يمثل نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي	140
03	يبين توزيع أفراد العينة	141
04	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	142
05	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة	142
06	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	143
07	يبين العبارات قبل و بعد التصحيح لشبكة الملاحظات الخاصة بالكفايات التدريسية العامة	147
08	يبين عدد العبارات (البندود) قبل وبعد التحكيم	149
09	يمثل توزيع الدرجات على سلم " ليكرت " الثلاثي	149
10	يبين معيار الحكم على متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات شبكة الملاحظة	150
11	يبين قيم معامل الثبات - جاتمان و ألفا (α) كرونباخ لدرجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة وأبعاده	151
12	يبين الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة	153
13	يبين الارتباطات البينية المصححة بين البنود والأبعاد الفرعية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة	153
14	يبين الارتباط الخام والارتباط الصافي بين الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية المكونة له	155
15	تلخيص قيم الخصائص السيكومترية ودلالاتها لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة	160

16	يبيّن نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة	163
17	يبيّن الترتيب التنازلي لعبارات كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	169
18	يبيّن نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة	170
19	يبيّن الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	173
20	يبيّن نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة	175
21	يبيّن الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التواصل والتفاعل الصفي في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	177
22	يبيّن نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التواصل والتفاعل الصفي في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة	179
23	يبيّن الترتيب التنازلي لعبارات كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	181
24	يبيّن نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة	182
25	يبيّن الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التقويم في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	184
26	يبيّن نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التقويم في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة	186

27	يبيّن نتائج إختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية من حيث: المؤهل العلمي والأقدمية والجنس	188
28	يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعء كفايات التخطيط من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس	193
29	يبيّن نتائج إختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعء كفايات التنفيذ من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس	197
30	يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعء كفايات التواصل والتفاعل الصفي من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية و الجنس	200
31	يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعء كفايات أخلاقيات المهنة من حيث: المؤهل العلمي، و الخبرة، والجنس	203
32	يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعء كفايات التقويم من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس	206
33	يبيّن ترتيب أبعاد الكفايات التدريسية العامة لدى أساتذة الرياضيات	209

(2) قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	ص
01	يمثل أنواع التقويم حسب عامل الزمن	70
02	يمثل مختلف مراحل عملية التقويم في العملية التعليمية التعلمية	71
03	يوضح مهارات التدريس المطلوبة لتقويمها	84
04	يمثل هرم الكفايات حسب مدارس شمال أمريكا	108
05	يمثل عمليات التخطيط الدراسي	115

مقدمة

مقدمة:

تعد التربية عملية إعداد الفرد للحياة، وهي ركن أساسي من أركان البناء الحضاري، ونحن اليوم بأمس الحاجة إلى تطوير التعليم بسبب سياسة العولمة، والتقدم التكنولوجي، وإعادة بناء أسسها وفق متطلبات التطور العلمي، لما تتحمله العملية التربوية من مسؤولية في الاستجابة لمتطلبات المجتمع وإعداد القوى البشرية المؤهلة علميا وأخلاقيا لقيادة ذلك التطور.

ولطالما اعتبرت الجزائر أن العملية التربوية من أهم عوامل التحرر والرفي مما جعلها في صدارة الأولويات الوطنية، ولقد بذلت مجهودات جبارة من أجل تطوير هذا القطاع، وخصصت له قسطا هاما من إمكاناتها وثرواتها، وفي هذا المنظور شيدت آلاف المؤسسات التعليمية وتم تكوين الآلاف من المعلمين والمعلمات فضلا عن التأطير الإداري والتربوي والاستشاري، كما تم توفير شبكة هائلة من المنشآت القاعدية عبر كافة أرجاء الوطن وتم تجنيد الإمكانات البشرية والمادية وكذا الإطار المؤسسي على أوسع نطاق مما سمح اليوم باستقبال أزيد من 10 ملايين متعلم في الأطوار الثلاثة المختلفة، ولقد أصبح حق التربية والتعليم مكفولا لجميع أبناء وبنات الجزائر وبالمجان بل وبصورة إلزامية، ولقد انصبحت الجهود على توفير الإطار الجزائري في جميع مستويات التعليم زيادة على جزارة المضامين والوسائل التعليمية.

لقد وضعت الجزائر منذ الاستقلال سنة 1962 إلى اليوم تربية أبنائها في صميم انشغالاتها وكرست جزء كبير من مواردها وثرواتها الوطنية في سبيل تطوير قطاع التربية الوطنية ويكفي في هذا الإطار التذكير بأن عدد المتدربين الإجمالي قد تضاعف عشرة مرات ليبلغ عدد التلاميذ في الدخول المدرسي 2008 إلى 8053391 تلميذ في كل الأطوار، كما أن نسبة التلاميذ المتدربين في سن 6 سنوات بلغ 97% بعد أن كان 43% فقط سنة 1966، رافق هذا التطور العددي تمديد مدة الدراسة الإلزامية من 6 إلى 9 سنوات، زيادة على تكريس مبدأ مجانية التعليم وديمقراطية التعليم، وزيادة في نسبة النمو السكاني إلى 3.5%، كل ذلك اصطدم بعقبات مثيرة بسبب بعض النقائص والاختلال الوظيفي في المدرسة الجزائرية.¹

لقد وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال أمام مشكلات عديدة على رأسها افتقارها إلى نظام تربوي

¹ - بن بوزيد بوبكر، إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2009، ص 37

خال من شوائب الإرث الاستعماري وافتقارها إلى إطارات جزائرية تتاط بها مسؤولية التربية والتعليم في مدرسة جزائرية مستقلة، وتشير الإحصائيات أن نسبة 68% من معلمي الابتدائي في الدخول المدرسي 1962/1963 كانوا من الأجانب، ومن هنا جاء المرسوم رقم 71-123 المؤرخ في 13 ماي 1971 لينص على إنشاء مديرية للتكوين والتربية تضطلع بكل عمليات التكوين الخاصة بمختلف فئات المعلمين والموظفين الإداريين، وفي إطار المخطط الرباعي جاءت أفكار تحمل تحديات جديدة يتمثل أكبرها في ضرورة توفير الأعداد الكافية من الإطارات التربوية لتعليم الطفل الجزائري.¹ و لقد تم في هذا الإطار استحداث التكوين الاستثنائي و يتمثل في التوظيف المباشر في التعليم لمواجهة النقص الفادح مع إجراء التكوين أثناء الخدمة بمختلف صيغه، ثم تلا ذلك إصدار المرسوم رقم 70/115 المؤرخ في أوت 1970 لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية حيث كان إجراء أكثر صلاية من التكوين الاستثنائي، وهو يهتم بتعزيز المعلومات النوعية والهامة حسب الفروع واكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية، والتكوين العملي والتطبيقي ويتعلق بالتقنيات المهنية.²

وبين سنة 1962/1967 أنشئت مؤسستين تكوينيتين وهما المركز الوطني لتكوين المفتشين والمدرسة الوطنية للتعليم التقني، كما تم سنة 1998 الإعلان عن إنشاء الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة والجهاز المؤقت الذي يهدف إلى تأهيل معلمي المدارس الابتدائية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي، وفي سنة 1999/2000 نقل تكوين جميع المدرسين إلى الجامعة والمدارس الوطنية العليا للأساتذة(ENS).

ويرى (بن بوزيد، 2009) أن من بين تحديات المستقبل التي يجب علينا التصدي لها، فإن التحدي التربوي هو أصعبها وأكثرها تعقيدا ولكنه في الوقت ذاته أكبر التحديات المفعمة بالأمل وأكثرها إثارة وحماس وإن مستقبل الأجيال الصاعدة مرهون برفع هذا التحدي، إذ على ضوءه يتحدد تطور مجتمعنا وانسجامه وتوازنه كما تتحدد أيضا تنمية بلادنا في الميادين الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية وفي حقل إشعاع شخصيتها وثقافتها على العالم.

كما يضيف أنه يبدو لنا بكل جلاء ووضوح، أن الرهان الذي يتضمنه مشروع الإصلاح يشير بصورة

¹- بوعلاق محمد، 1999، الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته دراسة نظرية و ميدانية قصر الكتاب، الجزائر، 1999، ص 161

²- بوعلاق محمد، مرجع سبق ذكره، ص 165

ضمنية إلى كل أشكال التحولات المضمرة ومن بينها تلك التي تستدعي إدخال تغييرات هامة على سلوك ومواقف كل متعامل في الحقل التربوي إزاء مهامه ووظيفته المرتقبة، من هنا يتضح أن نسق التصورات التقليدية فيما يتعلق بالقيم التربوية وبأهداف التكوين سوف تشهد شيئا فشيئا تحولات نوعية، ذلك بصرف النظر عن الطرائق والمضامين التعليمية التي ينبغي إعادة صياغتها وجعلها أدوات ديداكتيكية متكيفة مع متطلبات الأداء الجيد الذي يفرضه هذا العالم السريع التحول، فإن إصلاح أي منظومة تربوية ينبغي عليه أن يتلاءم مع أحدث النظريات التربوية، مما يقتضي ضمنا، إحداث تغيير تدريجي على نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم وكفاءتهم الشخصية.¹

وبرغم الجهد المعتبر الذي رافق عملية الإصلاح التربوي في بلدنا الجزائر، عبر سلسلة كبيرة من الإجراءات والعمليات التي أفرزت ترسانة من النصوص (نصوص الإصلاح الصادرة في 16-1976/04)، وثيقة وزارة التربية الوطنية تحت عنوان مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003، تعديل الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003 الذي يعدل و يتم الأمر رقم 76/35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية و التكوين صدور الأمر التوجيهي رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008)، وما تزال المنظومة التربوية الجزائرية لحد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي والرفع من مستواه، فإن محاولات الإصلاح لم ترق إلى التطلعات المأمولة ورغم هذا التطور الكمي الذي يشهده قطاع التربية والتعليم لا يمكن ذلك أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان والتي تظهر في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة وزيادة نسب التسرب المدرسي وغياب أفق للمسارات الأكاديمية والمهنية.

وتشهد الجزائر ازديادا مضطردا في أعداد التلاميذ وتوسعا في جميع مراحل التعليم، نتيجة للزيادة في أعداد السكان بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، والرغبة في توفير التعليم لكافة فئات المجتمع وفي كل المراحل التعليمية، إلا أن هذه الزيادة تحتاج لمزيد من الهياكل والوسائل والمتطلبات ولعل أبرزها المعلم المؤهل لتحمل المسؤولية في تنويع كل الجهود المبذولة لتحسين المردود التربوي بمخرجات تخدم أهداف المنظومة التربوية.

فالعلمية التربوية لا تعني شيئا فعلا إذا خلا ميدانها من معلم كفء قادر على تحمل تبعاتها وإنجاز

¹ - بن بوزيد، بوبكر. مرجع سبق ذكره، ص 31

مسؤولياتها، وهذا يفرض على المعلم أن يكون واسع الثقافة، ملماً بالمادة التي يدرسها وبأساليب التربية ووسائلها الحديثة، وبمتطلبات المجتمع، وبمشكلات البيئة المدرسية والمجتمعية.

إن الدور المطلوب من المعلم يجعله في حاجة إلى تكوين جيد تتوفر فيه مواصفات المعايير العلمية، لكي تتم عملية ضبط مرحلة إعداده قبل الخدمة، واستمرار تدريبه وتكوينه أثناء الخدمة فالتكامل بينهما أصبح ضرورة ملحة لمواجهة الدور المتغير والمتجدد للمعلم، لذا أصبح التحدي الأكبر لدى المعلم أن يواكب التغيرات التي فرضها الانفجار المعرفي واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، واعتماد مقاربات بنائية اجتماعية غير تقليدية أصبح المعلم فيها موجهاً ومرافقاً وميسراً للعملية التعليمية التعلمية، وبات يحتاج إلى مجموعة من الكفايات يكتسبها المعلم من برامج تربوية حديثة تعتمد التخطيط العلمي والتناسق المنهجي وترتبط بالمشاكل اليومية للمتعلم وتؤهله مستقبلاً لابتكار الحلول.

إن مفهوم الكفاية من المفاهيم التي دارت حولها كثير من النقاشات والآراء، فقد مثلت إشكالية أمام الدارسين والباحثين في تحديده ليكون مدلوله واضحاً يسهل التعامل معه وإدراكه ويرى رينولد (Rynauld) "أن الكفاية قدرة مكتسبة بفضل ما تمثله من معرفة وخبرة وتستخدم لحل المشاكل الخاصة" ويعرفها جونسون وآخرون (Johnson & other) بأنها مجموع الاتجاهات والمهارات والمعارف التي تظهر لدى المعلم في الموقف التعليمي ويعرفها عمر خليل " بأنها المهارات الرئيسية التي يجب أن تمارس بإتقان لضمان النتائج المطلوبة" أما أحمد اللقاني فيرى بأن " الكفايات هي الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين".¹

فالكفاية وإن كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية فإننا نستدل على وجودها بالأداءات التي يؤديها المعلم، وعليه فالكفاية يمكن حصرها وتقييمها انطلاقاً من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعيات تعليمية تعليمية، وذلك من خلال مؤشرات ومعايير التقويم.

إن كفاية المعلم التي تؤهله لأداء مهنته أمر يتعلق بتكوينه العلمي والمهني وذلك يتطلب الاهتمام بالكفايات التدريسية اللازمة للقيام بدوره بكل جدارة واقتدار، والقيام بتحليلها وحصرها ليسهل ممارستها من قبل المعلمين، وتقييمها من قبل هيئات الرقابة والتفتيش للتأكد من درجة امتلاكها ومدى فاعليتها ومسايرتها للمقاربات الحديثة في التربية.

¹ - الجماعي، عبد الوهاب أحمد، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص 160.

وجاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى تقييم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في ضوء متغيرات (المؤهل العلمي، الأقدمية، الجنس)، ولمعالجة الموضوع قسمنا هذه الدراسة إلى بابين الأول نظري والثاني تطبيقي.

تضمن الإطار النظري ثلاثة فصول، حيث تناولنا في الفصل الأول الخلفية النظرية والمنهجية للدراسة أو الإطار العام للدراسة، والذي قمنا فيه بتحليل ومناقشة مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالموضوع ومتغيراته كما تناولنا الإشكالية التي تتمحور حول تقييم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، وتم طرح الأسئلة التي كان هدفها الكشف عن درجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات، والفروق الموجودة بين الأساتذة في امتلاكها تبعاً لمتغيرات الدراسة، وللإجابة على الأسئلة المطروحة تم افتراض إجابات مؤقتة لأسئلة الدراسة، كما تم ضبط وتحديد المصطلحات لغوياً واصطلاحاً وإجرائياً، ومن ثم تحديد أهمية وأهداف هذه الدراسة واستخدامنا المنهج الوصفي كمنهج للدراسة الحالية لأنه الأنسب، باعتباره يقوم على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها ومحاولة تفسيرها وتحليلها.

وتناولنا في الفصل الثاني التقييم التربوي لما له من أهمية بالغة في مسيرة العملية التعليمية، حيث عرضنا الخلفية النظرية للتقييم التربوي وعلاقته بالكفايات التدريسية، وأهميته وشروطه وأدواته المتمثلة في القياس والتقييم وبناء الاختبارات، ونماذج متنوعة منه.

أما الفصل الثالث فتطرقنا فيه إلى الخلفية النظرية للكفايات التدريسية والمصطلحات المتعلقة بها وبيننا الفرق بين الكفاية والكفاءة، وتعريفات عن الكفاية التدريسية وأبعادها المكونة لها وارتباطها بعملية التقييم كما تناولنا العوامل المؤثرة في عملية التدريس وأهم مميزات المعلم في ظل فلسفة الكفايات التدريسية.

أما الإطار التطبيقي للدراسة، فتضمن فصلين:

الفصل الرابع خاص بالإجراءات الميدانية للدراسة، التي تضمنت الدراسة الاستطلاعية وحدودها وعينتها وكيفية إعداد أداة الدراسة والتي هي شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط بأبعادها التالية: (كفايات تخطيط الدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التواصل والتفاعل الصفي، كفايات أخلاقيات المهنة، كفايات التقييم)، وتم حساب الخصائص السيكومترية، ودرجة القطع والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات الكمية.

أما الفصل الخامس فخصص لعرض وتحليل فرضيات الدراسة ومناقشة نتائجها والتحقق منها في ظل مقارنتها بالواقع والخلفية النظرية والدراسات السابقة، ليتوج هذا الفصل باستنتاج عام لأهم النتائج المتحصل عليها، وأهم الاقتراحات، وانتهاء بخاتمة تضمنت أهم مكونات الدراسة ونتائجها.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 - الإشكالية:

يعد الإصلاح في النظام التربوي حتمية تفرضها التغيرات المتسارعة والتطور الحاصل في المجتمعات التي تصبوا إلى تبوأ مكانة تحفظ لها وللأجيال القادمة مصالحها وتفوقها في هذا العالم المتنافس على الريادة والسيطرة والقيادة بالقيم التي يتبناها، فهناك عدد كبير من البلدان التي قامت بتغييرات في أنظمتها التعليمية، من حيث الهيكل والمناهج والمقاربات وممارسات التدريس وتدريب المعلمين، أين كانت عملية الإصلاح ناتجة عن قرارات سياسية مدفوعة بعوامل اقتصادية واجتماعية وديموغرافية فرضتها الحاجة إلى تصحيح الاختلالات الكامنة في المكونات المختلفة للبيئة المدرسية وإعادة النظر في المنظومة التربوية، كما أن الإصلاحات تستمد مشروعيتها داخليا من طموحات مختلف التشكيلات الاجتماعية والتربوية، وخارجيا من توصيات الهيئات الدولية الكبرى، كالأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو (UNESCO) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) والاتحاد الأوروبي.

ويحتاج النظام التربوي والتعليمي في هذا العالم المتسارع في تطوراتهِ وتحولاتهِ إلى مواكبة هذه التغيرات لأنه في قلبها وأهمها على الإطلاق الشيء الذي يفرض وبقوة مراجعته من أجل تطويره عن طريق تحسين كفاياته الداخلية باختيار مدخلات أفضل وتنظيم أحسن وخبرات أكثر ملائمة مع الواقع حتى تأتي مخرجات هذا النظام على مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع من النظام التربوي.

ويعد التقويم الذي هو أحد أدوات التغيير والتطوير ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، كما يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها.

ويشير (عرفان، 2005) نقلا عن (الأزهر، 1992) أن الاهتمام بالتقويم وأساليبه ونظمه مدخل فعال لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وبرامج إعداد المعلمين وغيره من مكونات العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق تتضح أهمية الحرص على سلامة عملية التقويم ودقة أدوات القياس، وشمولية التقويم، واستمراريته.¹ وأجمع المهتمون في قضايا التربية والتعليم على أن القياس والتقويم حجر الأساس في عملية التطوير والتحديث والتجديد، لما يشكله من أهمية بالنسبة للمعلم

¹ - عرفان، خالد. التقويم التراكمي الشامل (البورتفوليو) و معوقات استخدامه ص 1، عالم الكتب، ص 2005، ص 05.

والطالب معا، وتشكل المرحلة الأخيرة من عملية التعلم والتعليم نقطة البداية لتعلم جديد أو لاحق وتهدف هذه العملية إلى معرفة مواطن الضعف والقوة في عمليتي التعلم والتعليم بهدف إدخال تحسينات عليها من حيث أساليب التدريس، أو الوضع التعليمي، أو المادة الدراسية.¹

لذلك نرى أنه من الضروري أن تخضع لعملية التقويم كل العناصر المكونة للعملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال تقييم الأداء التدريسي للمعلم بمحكات ومعايير القياس والتقويم الحديثة، كما أن التقويم حسب نظرنا مفهوم واسع لا يقتصر على أنه أداة لإصدار حكم ووسيلة لاتخاذ قرار في التسيير الوظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية تفوق الوظيفة الرقابية إلى وظيفة تعديل السلوك في مسار العملية التعليمية التعليمية، ووضع تقويم التعلم وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح، ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفايات، عكس ما نلاحظه في الميدان حيث أن عملية التقويم الحالية عملية روتينية تستخدم غالبا لأغراض إدارية هدفها إعطاء بعض الملاحظات عن سير الدرس وبعض التوجيهات، تنتج بعلامة عددية من أجل الترقيات في الرتبة، وكثيرا ما تفقر هذه العملية لآليات ومعايير متفق عليها وذات طابع رسمي وإلزامي وشمولي، بل يكون لهيئة التفتيش واسع النظر وقد تتدخل عوامل ذاتية وبيئية في الحكم على كفايات المعلمين.

ومع تحول التعلم ومعه التدريس على نحو تدريجي من وجهة نظر سلوكية إلى وجهة بنائية بدرجة كبرى، اتساقا مع نتائج البحوث المعاصرة التي اهتمت بالمفهوم البنائي، الذي يرى المعرفة شخصية، وأن المعنى يمكن بناؤه من لدن المتعلم من خلال الخبرة، وأن التعلم عملية اجتماعية يقوم المتعلمون فيها ببناء المعنى، الذي يتأثر بالتفاعل مع المعرفة السابقة وحالات التعلم الجديدة، واستنادا إلى هذا المفهوم تغيرت أدوار المعلم ومسؤولياته المهنية.²

ونرى أن دور المعلم في أي نظام تربوي يتوقف على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية، ومهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم فإنه يبقى عاملا حاسما في إنجاح العملية التربوية أو إفشالها، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل

¹ - المحاسنة إبراهيم محمد. القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية و النظرية الحديثة الطبعة الأولى، دار جرير للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 21

² - لصغير، أحمد حسين. معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح " دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات"، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلد 6، عدد 2، 2006، ص 1- 52.

المعرفة إلى المتعلمين فحسب، بل إنه يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية.

وحسب (غادة خالدعبد) "تعد برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال، وقد ارتبط ظهورها بالعديد من المصطلحات السيكلوجية والتربوية الحديثة كالاهتمام بالأهداف السلوكية واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عمليتي التعليم والتعلم وتطور تكنولوجيا التربية وانعكاساتها على التعلم، وتعمل برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية والمهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى.¹

ولعل أهم المجالات التي نجحت فيها مرجعية الكفايات كما تشير (الفتلاوي، 2003)، هو مجال التكوين الأساسي للمدرسين، حيث ظهرت الحركة التي عرفت باسم تربية المدرس القائمة على أساس الكفاية (Competency-Based Teacher Education (C.B.T.E باعتبارها من أبرز الاتجاهات الحديثة في عملية إعداد المدرس و تأهيله و تدريبه.²

وقد صنف (السيد، 2007، الناقة 1987، الدريج 2020) حسب (القحطاني، 2018) الكفايات اللازمة لنجاح المعلم في أدائه إلى أربعة أنواع:

-الكفايات المعرفية:و تشير إلى المعلومات و المهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله، ويمكن قياس هذه الكفايات عن طريق اختبار المقال، والاختبارات الموضوعية أو ملاحظة المدرس أثناء عمله.

-الكفايات الوجدانية: وتشير إلى آراء الفرد، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، وقيمه ومعتقداته وسلوكه الاجتماعي، والذي يؤثر على أدائه لعمل ما، وتغطي هذه الكفايات جوانب متعددة مثل حساسية المعلم، وثقته وتقبله لنفسه، واتجاهه نحو مهنة التعليم.

¹ - عمومن رمضان، معمري حمزة رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجاد 3، عدد 2 (خاص)، 2011 ص 271- 283.

² - الدريج، محمد. هندسة التكوين الأساسي للمدرسين و تمهين التعليم، الجزء الأول، منشورات مجلة كراسات تربوية، المغرب، 2020، ص62.

- الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم، وتشتق من تحليل مهام العمل أو تحليل التفاعل بين المدرس والتلميذ، وباعتبار أن الكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المدرس داخل حجرة الدراسة وفي الحياة المدرسية بشكل عام، فإن طريقة قياسها تعتمد على ملاحظة سلوك التدريس.

- الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء المعلم للكفايات السابقة في الميدان التربوي، أي أثره في المتعلمين، وفي نموه العقلي والوجداني والحس حركي وكثيرا ما ينظر إلى هذا المستوى من الكفايات من منظور التقدير والتقويم، أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج الكفاية.¹

لقد برزت ثلاثة اتجاهات في تحديد الكفايات اللازمة للتدريس الفعال حسب (محمد السيد حسونة، 1997)، وهي تحليل عملية التدريس سواء عن طريق ملاحظة سلوك المعلمين في القسم أو الاستناد إلى أطر نظرية معينة تهدف إلى تحديد مجموعة من الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يتقنها المعلم ويوظفها أثناء تأدية مهامه التدريسية، والاعتماد على نتائج البحوث الميدانية والتي أجريت على متغيرات التعليم والتعلم بهدف تحديد أهم المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية ومن ثم استنتاج أبرز الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يتقنها المعلم، وكذا التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين ومستشارين ومشرفين وموجهين تربويين ومتخصصين في الكفايات التدريسية.²

ويحدد ميدلي (Medily) ثلاثة معايير رئيسية لتقدير كفاية المعلم وهي:

أولاً: تقدير كفاية المعلم بناء على الناتج التعليمي ويرى في تعلم الطلاب مؤشرا صادقا لأداء المعلمين ودليلا على كفاءتهم.

ثانياً: تقدير كفاية المعلم بناء على سلوكه ويعتبر المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية باستخدام التقارير لكل من يلاحظ المعلم بالفصل الدراسي وخارجه.

ثالثاً: تقدير كفاية المعلم بناء على سلوك المتعلم، ويمثل هذا المعيار أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين، حيث يتم تقويم كفاية المعلم بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقضي

¹ - القحطاني هنادي، حسين آل هادي. كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، مجلد 26، عدد 3، 2018، ص 85- 103.

² - عبد القادر، عبد الوهاب. درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء الإعداد و علاقتها بمشكلات التربية العلمية، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر، 2007، ص14.

وقتا أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية.¹

ونرى حسب تقديرنا أن هذه المعايير وإن كانت تهدف إلى إصدار حكم على مخرجات العملية التربوية ومن زوايا مختلفة فإننا لا نستطيع أن نفصلها عن بعضها فصلا عضويا، حيث أن هناك كثير من المتغيرات التي تتداخل في هذا النوع من القياس، و كل من هذه الاتجاهات لها ما يميزها بنقاط إيجابية ومنها ما يتعرض لجملة من الانتقادات، فإذا كان الناتج التعليمي أحد هذه المعايير فإنه يتأثر بكثير من العوامل التي يكون تأثير المعلم فيها ضئيل كمعيار تكوين الأقسام الدراسية حسب المستوى التحصيلي، والانسجام داخل هذه الأقسام من حيث الجنس والسن ومستوى التنافسية وعدد التلاميذ المعيّدين في القسم، وتركيبه الفريق التربوي، فضلا عن الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس الناتج التعليمي التي يشوبها الكثير من القصور سواء من حيث البناء أو الموضوعية أو من حيث سلايم التصحيح، دون إغفال تنامي ظاهرة الدروس الخصوصية وتأثيرها على نقص رغبة التلاميذ في الدراسة العادية، زيادة على تأثير الوتائر المدرسية والزمن المدرسي على أداء المعلم ونتائج التعليم، في حين أن الاعتماد على مراقبة سلوك المعلم داخل حجرة الصف وخارجة وإن كان له عدة مزايا كالتقييم الحضوري والملاحظة المباشرة للسلوك المستهدف، كالأداء داخل الفصل والتفاعل الصفّي وإدارة الفصل والاتصال والتواصل ومتابعة مجريات تنفيذ الدرس بصفة مباشرة، إلا أن هذا الاتجاه تشوبه بعض النقائص متعلقة بحالة الأستاذ عند تنفيذه للدرس حيث ربما يتأثر سلوكه بوجود المشرف الملاحظ، أو أن يكون في حالة لا تسمح له بتأدية عمله كالمعتاد لمرض أو عارض مانع من الأداء، و تتعدى هذه الحالة الأستاذ إلى التلميذ الذي ربما يتأثر أدائه بوجود المشرف فتكون استجاباته غير حقيقية.

من هنا نرى أن مجال الكفايات التدريسية هو مجال واسع و متشعب وأن تقدير كفاية المعلم يجب أن يتضمن معايير تأخذ بعين الاعتبار مجموع الاتجاهات السالفة الذكر بحكم أن عملية التدريس هي عملية مركبة ومتشابكة ومتطورة كما أنها تختلف باختلاف المادة الدراسية حيث أن كل مادة منها تحتاج إلى معايير تخصصية كمادة الرياضيات قيد الدراسة مثلا، والتي هي مادة علمية تقنية تحتاج إلى قدرات خاصة لكونها تعتمد على التجريد والدقة، وبالتالي فهي في حاجة إلى أستاذ في غاية التمكن في مادته

¹ - الأسدي سعيد جاسم، السعوي محمد حميد، التميمي هناء عبد الكريم حسن. التنمية المهنية القائمة على الكفاءات و

الكفايات التعليمية المعلم، المدير، المشرف، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2016، ص 25 - 26

من الناحية المعرفية من جهة، ومن جهة أخرى يمتلك المهارات والأدوات والرصيد الإنساني والعلائقي لإدارة الصف، كما يحمل ثقافة تربوية مهنية تؤهله لممارسة مهامه بفعالية وكفاءة.

وبالرجوع إلى الإحصائيات المقدمة من طرف مركز الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني بمدينة موزاية التابعة لولاية البليدة من الدراسة التي قام بها على مقاطعة العفرون التي تضم 26 مؤسسة في امتحان شهادة التعليم المتوسط لسنوات 2007 إلى 2010، عينة مكونة من (3089) تلميذا بينت هذه الدراسة أن معدل التلاميذ الذين حصلوا على معدل أكبر من 10 هو 28.70 % وهو أقل من الثلث (مديرية التربية لولاية البليدة، 2013)، كما أن نتائج شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا لسنة 2013، جعلت وزارة التربية الوطنية بالجزائر تدق ناقوس الخطر. وتقوم بإجراءات لمعالجة هذا النقص حيث ورد في جريدة الخبر بتاريخ 2013/11/21 أن وزارة التربية استتجبت بالخبراء الفرنسيين لتكوين أساتذة الرياضيات وذلك لضعف المستوى والعجز في المادة.

وتشير الوضعية الميدانية عموما في سنة 2004 أن بنية التأهيل كانت تعاني اختلالا كبيرا وكان الاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين ولا سيما في التعليم الابتدائي والمتوسط حيث أنه من بين 280000 مدرس في الطورين الابتدائي و المتوسط، 38000 فقط حائزين على شهادة جامعية.¹

لقد فرض الإصلاح مقاييس عالمية للتدريس أين يشترط تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين، حيث يجب أن يمتلك المدرسون في جميع أطوار التعليم معارف ومهارات ذات مستوى جامعي، و بالتالي يتم توظيف أساتذة لتدريس مختلف المواد في الطور المتوسط من خريجي المدارس العليا للأساتذة التي تكون و تؤهل المعلم خصيصا للالتحاق بمهنة التعليم ، غير أنه وبسبب العدد المحدود لهذه الفئة من الأساتذة يتم في المقابل ولتغطية العجز في الإطار التعليمي توظيف العدد الأكبر من الأساتذة من خريجي الجامعات حاملي شهادة الليسانس، حيث لم يكن تكوينهم خاص بمهنة التدريس، مما نتج عن هذه الوضعية في التوظيف اختلال وتباين في الكفاءة التدريسية ولا سيما في مادة الرياضيات التي بيّنا أنها مادة تحتاج إلى معلم يتميز بقدر كبير من الكفاءة والمهنية.

ولأهمية موضوع الكفايات التدريسية أجريت دراسات عديدة كانت تصب في المجمل في قياس درجة امتلاك الكفايات التدريسية للمعلمين في مختلف الأطوار التدريسية وأهم الأبعاد المكونة لها والفروق الموجودة بين المعلمين تبعا لبعض المتغيرات، ومن بين هذه الدراسات دراسة عقيل

¹ - بن بوزيد بوبكر، مرجع سبق ذكره، ص 177.

وبوبكر (2011) التي هدفت لمعرفة الكفايات التدريسية التي يتحكم فيها أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط وتحديد مستوى (جيد، متوسط، ضعيف)، كما سعت الدراسة لتحديد مصدر التحكم في هذه الكفايات والاحتياجات التدريبية لهم، ودراسة العيسي (1997) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير كفاءة المعلم على اتجاه طلابه نحو مادة الرياضيات و تحصيلهم فيها، وكانت من أهم نتائجها وجود فروق في تحصيل الرياضيات بين الطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي كفاءة عالية والطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي كفاءة متوسطة لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي كفاءة عالية، وفي دراسة الباقر (1993) التي هدفت للوصول إلى وضع قائمة بالصفات الشخصية والمهنية، والكفايات المهنية والتخصصية لمعلمي الرياضيات ومعلوماتها في المرحلة الابتدائية وتحديد درجة أهمية هذه الصفات والكفايات حيث توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بصفات معلم الرياضيات المهنية والتخصصية في مجال الكفايات وعددها 124 كفاية، وفي دراسة للغامدي (2000) هدفت إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة والتي كان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية ترجع لمؤسسة التخرج من وجهة نظر مدرّاء مدارس نفس العينة، كما أجريت بعض الدراسات في الكفايات التدريسية وعلاقتها بمعلمي الرياضيات في الجزائر، كدراسة يوسف حديد (2009) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية ومعرفة أثر متغيرات الجنس والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي، ومؤسسات التكوين، على ممارسة الأساتذة للكفايات التدريسية، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات الدراسة باستثناء كفاية الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي.

إن الاختلاف والتباين في نتائج الدراسات السابقة والتنوع من حيث عينة الدراسة وأدواتها والمستويات الدراسية التي تم تطبيق الدراسات عليها والمادة المعنية بالدراسة، كما أن الاختلاف حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد لآخر، والتباين في مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية ومستوى ممارسته لها بسبب الاختلاف في نوعية ومستوى التكوين ومتطلباته باختلاف مؤسسات التكوين هي من العوامل الأساسية المؤثرة في فاعلية العملية التعليمية وفي نوعية مخرجاتها، وهو ما جعل منها موضوعا خصباً للباحثين لتحديد ماهيتها من ناحية، ومن جعلها من المؤشرات الأساسية لتقييم أداء المعلم وبالتالي الحكم عليه واتخاذ القرار من

ناحية أخرى، كل هذا التباين في أسباب هذا الضعف زاد لدى الباحث الرغبة في تقويم الكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات لأساتذة الطور المتوسط، وبما أن الباحث عضو في الجماعة التربوية وقريب جدا من العمل البيداغوجي والتربوي والإداري، وانطلاقا من الصعوبات التي تعانيها مؤسسته في مادة الرياضيات وبسبب فشل كثير من التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط جراء العلامات المتدنية في مادة الرياضيات (36% كانت علاماتهم أقل من 20/05 في شهادة التعليم المتوسط 2021)، وبما أن عملية التقويم هي عملية شاملة ومستمرة ومتجددة، وهدفها التعديل والتحسين والتطوير، ومن خلال هذا العرض لأبعاد المشكلة، وفي حدود علم الباحث، وفي ضوء المعطيات المتوفرة عن تقويم المعلم في الجزائر وفي غياب ملحق المعلم الذي نصبوا إليه انطلقا من مختلف المعايير التي أوردها الكثير من الباحثين حيث نكاد لا نجد أدوات لقياس كفايات المعلم الجامعة لمختلف الاتجاهات السالفة الذكر، وبما أن الدراسات السابقة أوصت بتناول هذا الموضوع بمتغيرات وبأدوات أخرى، ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية هذه الدراسة التي تتناول موضوع تقويم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على درجة امتلاكها تبعا لأبعاد الدراسة المتمثلة في تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس والتواصل والتفاعل الصفّي، وأخلاقيات المهنة والتقويم، ولهذا الغرض استعمل الباحث شبكة لملاحظة السلوك التدريسي مباشرة من الممارسة التدريسية للمعلم من خلال مؤشرات سلوكية مرتبطة بأدائه، طبقت من طرف مجموعة من التربويين الممارسين في الميدان، ولتقويم مستويات الكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- ما هي درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات، وهل هناك فروق دالة إحصائية في امتلاك الكفايات التدريسية العامة تبعا لمتغيرات الدراسة؟

و للتحقق من ذلك يتم طرح الأسئلة التالية:

1- أسئلة الدراسة:

- 1- ما هي درجة امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط للكفايات التدريسية العامة؟
- 2- ما هي درجة امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التخطيط؟
- 3- ما هي درجة امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التنفيذ؟
- 4- ما هي درجة امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التواصل و التفاعل الصفّي؟
- 5- ما هي درجة امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات أخلاقيات المهنة؟
- 6- ما هي درجة امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التقويم؟

- 7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط للكفايات التدريسية العامة ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)؟
- 8- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التخطيط ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)؟
- 9- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التنفيذ ترجع لمتغير الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)؟
- 10- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التواصل و التفاعل الصفي ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي) ؟
- 11- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات أخلاقيات المهنة ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)؟
- 12- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التقييم ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)؟
- 13- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أبعاد الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط؟

2- فرضيات الدراسة:

- 1- يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط الكفايات التدريسية العامة بدرجة عالية.
- 2- يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات التخطيط بدرجة عالية.
- 3- يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات التنفيذ بدرجة عالية.
- 4- يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات الاتصال و التواصل بدرجة عالية.
- 5- يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات أخلاقيات المهنة بدرجة عالية.
- 6- يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التقييم بدرجة عالية.
- 7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط للكفايات التدريسية العامة ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)
- 8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التخطيط ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي).

- 9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التنفيذ ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)
- 10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات الاتصال والتواصل ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)
- 11- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات اخلاقيات المهنة ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)
- 12- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لكفايات التقويم ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الأقدمية - المؤهل العلمي)
- 13- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أبعاد الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط

3- أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية و الحاجة إليها في النقاط التالية:
- تقيد الدراسة الحالية في إبراز موضوع تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم المتوسط.
 - تكشف الدراسة عن درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ودلالة الاختلافات الموجودة بينهم.
 - تقيد الباحثين في إجراء المزيد من البحوث حول الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم المتوسط.
 - توجه اهتمام المسؤولين على قطاع التربية إلى تبني استراتيجيات أكثر جدية وفائدة في إعداد البرامج التكوينية لأستاذ التعليم المتوسط.
 - تساهم في إعداد شبكة الملاحظة، التي تعتبر كأداة تقويمية للكفايات التدريسية لأستاذ التعليم المتوسط.
 - تبرز أهمية الكفايات التدريسية في العملية التعليمية التعلمية و تكشف عن العوامل المساهمة في تطويرها.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- إعداد قائمة بالكفايات التدريسية الأساسية التي يجب أن يمتلكها أستاذ التعليم المتوسط.

5- تحديد المصطلحات:

5-1- التقويم:

• التعريف اللغوي:

التقويم لفظ مشتق من الفعل " قوم "، و قوم الشيء بمعنى قدره و وزنه و حكم على قيمته و عدله.¹ و بالمعنى الاشتقاقي للمصطلح قيم أو قوم تأتي من الكلمة الفرنسية " ex-value " أي " استخرج قيمة " " أظهر قيمة ".²

• التعريف الاصطلاحي:

" التقويم هو عملية منهجية منظمة و هادفة لجمع المعلومات حول الموضوع المراد تقويمه، في ضوء معايير محددة، ينتج عنها حكم معين يفيد في صناعة القرار، وذلك بعد مقارنة النتائج العلمية والتي تم التوصل إليها عن طريق القياس الدقيق والموثوق مع معيار الجودة "³

• التعريف الإجرائي:

يعرف التقويم إجرائيا بأنه العملية التي تسعى إلى جمع المعلومات وتحليلها وتبويبها وتفسيرها واستخلاص النتائج عن درجة توفر الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط، وهي بالتالي الدرجة التي يحصل عليها الأساتذة جراء تطبيق شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة.

5-2- الكفايات التدريسية:

• التعريف اللغوي:

الكفاية لغة (ابن منظور، 1995) مشتقة من الفعل (كفى): كفى - يكفى - كفاية، إذا قام بالأمر واكتفى بالشيء إذا استغنى به وقنع، وكل شيء ساوى شيئا حتى صار مثله فهو مكافئ وفي ضوء الأصل اللغوي وردت بمعنى: القدرة على أداء العمل، وحسن تصريفه بجدارة، وهي تمثل الحد الأدنى الواجب وافرته

¹ - عمر محمود أحمد، وآخرون. القياس النفسي و التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص19.

² -Ministère de l'éducation nationale, **guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration**, librairie des écoles, Royaume de Maroc, 2011, p13

³ - فرج الله، عبد الكريم موسى. أساليب تدريس الرياضيات، دار البازوردي العلمية للنشر و التوزيع، الطبعة العربية، عمان، الأردن، ص 205، 2014

في الشيء كشرط لقبوله¹.

وفي ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاءة و كفاية نجد أنهما مختلفان في الجذر، فالكفاءة جذرها اللغوي " كفاً "، و الكفاية جذرها اللغوي " كفي "، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة:

- كفاءة: دلالتها المكافأة و المناظرة.

- كفاية: دلالتها القيام بالأمر والقدرة عليه.²

• التعريف الاصطلاحي:

يعرف عبد الله الفراء و عبد الرحمان عبد السلام (1999) " الكفاية التدريسية هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعد في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء، ويمكن قياسها بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك".³

• التعريف الإجرائي:

"الكفايات التدريسية مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يمتلكها أستاذ التعليم المتوسط، وتكتسب عن طريق الإعداد والتكوين و التدريب والتقييم، والتي تعبر عن مستوى معين من التمكن في أدائه التدريسي وإتقانه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد جراء تطبيق شبكة الملاحظة الكفايات التدريسية من خلال أبعادها المتمثلة فيما يلي:

- **كفايات تخطيط الدرس:** هو تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات الموقف التعليمي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مثمر يتبعه الإعداد لهذا الموقف من خلال تحديد المراحل والخطوات المتبعة من أجل إنجاح الأهداف المسطرة سلفاً.

¹- الصويكري محمد علي، 2018، درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى هيئة التدريس لقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مجلد 2، عدد 17، المملكة العربية السعودية، 2018، ص 4.

²- بوخدوقة، نور الدين. إشكالية ترجمة مصطلح الكفاءات في المجال التعليم نموذجاً، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد 22، جوان، 2016، ص 216-227.

³- غنيم إبراهيم أحمد، الجهمي الصافي يوسف شحاتة، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 2002، ص 29

- **كفايات تنفيذ الدرس:** هي مجموع الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي للدرس وتعد المحك الفعلي لقدرة المعلم على نجاحه، وتعتبر عن قدرة المعلم في الملائمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل والمرونة في إيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة، كما يتميز سلوك المعلم في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.

- **كفايات التواصل والتفاعل الصفّي:** هي كل الخبرات والمعلومات والأفكار و لقيم والاتجاهات والمشاعر ووجهات النظر والمهارات والإشارات والإيماءات التي يتم تبادلها بين طرفي العملية التعليمية، بهدف إيصال الرسالة التعليمية وبناء علاقة تواصل صفّي إيجابي بين الطرفين.

- **كفايات أخلاقيات المهنة:** هي مجموع الممارسات والسلوكات التي تعبر عن التزام المعلم بميثاق أخلاقيات المهنة من خلال الحرص على النمو المهني لشخصه، وتوفير فرص التعلم للتلاميذ وحل مشكلاتهم و تحسين أدائهم في إطار من الاحترام لكرامتهم، كما يحرص على إقامة علاقات إنسانية وعلاقات فاعلة مع الشركاء، كما يلتزم بتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- **كفايات التقويم:** هي مجموع المهارات والسلوكات التي يمارسها المعلم بهدف تشخيص قدرات التلاميذ وعلاج نقاط الضعف من خلال محطات تقويمية أولية و تكوينية وختامية من أجل تقويم الأهداف وبالتالي الحكم على أداء المتعلمين واتخاذ القرار المناسب.

5-3- تقويم الكفايات التدريسية:

• التعريف الاصطلاحي:

وتعني قياس و تحليل و استنتاج درجة امتلاك الأستاذ من المعارف، والمهارات والقدرات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية التي تظهر في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض، ومن ثم الحكم عليها واتخاذ القرار بشأنها لغرض التعديل و التطوير.

• التعريف الإجرائي:

تقويم الكفايات التدريسية هي العملية التي نقيس و نحلل و نستنتج بها درجة امتلاك أستاذ التعليم المتوسط في مادة الرياضيات للكفايات التدريسية العامة في الدرجة الكلية وفي أبعادها المتمثلة في تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه وقدرة التواصل والتفاعل الصفّي، والالتزام بأخلاقيات المهنة، بهدف الحكم عليها

واتخاذ قرارات بشأنها، و تشير إلى مجموعة السلوكيات المشاهدةجاء تطبيق أداة جمع المعلومات (شبكة الملاحظة) والدرجة التي يحصل عليها الأساتذة، وتكون هذه الدرجات إما (عالية- متوسطة -منخفضة).

6-الدراسات السابقة:

مقدمة:

أشار كثير من التربويين إلى أن الكفايات التدريسية تحتل مكانة مهمة في الادب التربوي الحديث وذلك لاهتمامها بقدرة المعلم على القيام بأدواره على أكمل وجه، وذلك من خلال الابعاد التربوية المتعلقة بمهارات تخطيط الدرس وتنفيذ الدرس والتقويم وإدارة الفصل وأخلاقيات المهنة ومن خلال مهارات أخرى تتعلق بالسمات الشخصية والاتجاهات والميول، لذا تجد كثيرا من الباحثين قد أجروا دراسات عديدة وفي كل الاتجاهات عبر مختلف بلدان العالم للكفايات التدريسية ودرجة ممارستها من قبل الفاعلين في حقل التربية والتعليم تماشيا مع طبيعة التحولات التي فرضتها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والقيمية، ولمعرفة الكفايات التدريسية ذات الأهمية والتي تؤثر في تطوير وتحسين الممارسات التعليمية التعلمية، وقد قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة، فكانت على النحو التالي:

6-1- دراسات تناولت موضوع الكفايات التدريسية بصفة عامة:

لقد تناولت موضوع الكفايات التدريسية عدة دراسات تنوعت في أساليبها واختلفت في أهدافها وأدواتها ونتائجها ومن بين أهم هذه الدراسات:

- دراسة تشارلز جونسون وآخرون (Charles Johnson, 1978 & all): هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية العامة اللازمة للمعلم و لممارسته عملية التعليم ممارسة فعالة و اختار قائمة من 219 كفاية استخرجها من مجموع من الدراسات الأخرى، قام بمراجعتها وإعادة صياغة عباراتها وذلك في ضوء معايير وإرشادات أعدت لهذا الغرض، وقد خرج بقائمة نهائية من 52 كفاية تم تصنيفها في تسع مجموعات (أبعاد) تمثل المهام والأدوار التي يؤديها المعلم:

- تخطيط الدروس (6 كفايات)

- تشخيص حاجات المتعلمين، وتقويم تقدمهم في ضوء النتائج التعليمية المرغوبة (7 كفايات)

- يؤدي المهام الإدارية المتصلة بعمله بكفاءة وفعالية (6 كفايات)

- يظهر خصائص مهنية وميزات أخلاقية واتجاهات إيجابية نحو المهنة ويشارك في النشاطات المتصلة بنموه المهني.(6 كفايات)

- يكون علاقات حسنة مع الآخرين ويساعدهم على تكوين علاقات فيما بينهم (6 كفايات)

- يوصل الأفكار إلى الآخرين توصيلاً فعالاً شفويًا وكتابيًا وبطرق غير لفظية (6 كفايات)

- يراجع البرنامج التعليمي الذي يقوم بتنفيذه ويقوم به ويعدله (3 كفايات)

- يظهر معرفة وفهما عميقاً للموضوعات المتصلة بالمادة التي يدرسها ويستطيع تطبيق هذه المعرفة على الخبرات التعليمية المختلفة (كفاية واحدة)

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيقها على عينة من (3650) معلماً (369) إدارياً و (649) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وكان السؤال هو تحديد الكفايات اللازمة للمعلم من وجهة نظر هذه العينة بفئاتها الثلاثة

وتوصلت الدراسة إلى تحديد 33 كفاية اعتبرت العينة ذات أهمية بالغة للمعلمين.¹

-دراسة إستردي و سميث(1992 Esterday & Smith):التي هدفت إلى تحديد كفايات أعضاء هيئة التدريس في ولاية جيورجيا الأمريكية، حيث تكونت الإستبانة من 31 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: طرق التدريس، المحتوى المعرفي، النظام والعلاقات الإنسانية، القياس والتقويم.

وقد دلت النتائج على وجود مجموعة من الكفايات التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس مثل المعارف طرق التدريس الحديثة، طرق القياس والتقويم.²

وأوضحت دراسة قارسكي(2003 Garsky) تأثير بعض المتغيرات المستقلة على امتلاك الكفايات التعليمية من قبل معلمي مادة الجغرافيا وتحديدها، حيث بينت النتائج بأن عامل الخبرة والجنس والمستوى الأكاديمي له تأثير في امتلاك المدرسين للكفايات التعليمية وأنه كلما ازدادت أعداد الطلبة في الصفوف قلت كفايات المعلمين والعكس صحيح ووجد الباحث أن هناك أثر على مستوى الخبرة والكفاية.³

¹ - بن بوزيد بوبكر، مرجع سبق ذكره، ص 141-142

² - الغزيوات محمد إبراهيم، 2005، تقويم الكفايات التدريسية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية العدد 22، الإمارات العربية المتحدة، 2005، ص 145

³ - المرجع نفسه

وقام الخميس (2004) في دراسته بتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد أعدت بطاقة ملاحظة لغرض الدراسة مكونة من (53) عبارة تقيس الكفاية التدريسية في أربعة مجالات وهي (تخطيط الدرس، السمات الشخصية، تنفيذ الدرس، والتقويم) وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (54) معلما ومعلمة، وخضعت المعلومات والبيانات للمعالجة الإحصائية التي تمثلت في استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي وتحليل التباين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ملخصها أن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بصفة عامة في مستوى ممتاز ولكنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب وتنمية المهارات في بعض الكفايات، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية ترجع إلى سنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.

وفي نفس السياق هدفت دراسة الغزيوات (2005) إلى التعرف على بعض كفايات هيئة أعضاء التدريس في جامعة مؤتة كلية العلوم التربوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، شملت عينة الدراسة 216 طالبا (81) و طالبة (135)، حيث تتألف استبانة الدراسة من ثلاثة أقسام، كفاية التقويم، كفاية التدريس والكفاية الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس حيث استخدمت مقياس ليكرت الخماسي.

وكشفت الدراسة على أن طلبة الدراسات الاجتماعية غير راضين عن استخدام هيئة التدريس لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني والتعصب في الرأي من قبل أعضاء الهيئة في الجامعة. وبناء على هذه النتائج فإن الدراسة توصي باستخدام طرق التدريس والتقويم الحديثة بحيث تكون مناسبة لمستويات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم وكذلك التعامل الإنساني معهم وتنمية العلاقات البين شخصية بينهم.¹

وبيّنت دراسة قاسم بوسعدة (2009): التي هدفت إلى تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي بغرداية في ضوء متغيرات الرضا الوظيفي، الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي ومواد التدريس، وتألفت عينة الدراسة من (346) أستاذ، طبقت عليهم شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية التي قسمت على كفايات تخطيط الدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات التقويم، كفايات إدارة الفصل كفايات الاتصال والتفاعل الصفي، البعد الأخلاقي والعلاقات وتتألف من (70) بندا ومقياس الرضا الوظيفي من (36) بندا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-تختلف متوسطات إتقان أساتذة التعليم الثانوي للكفايات التدريسية عن حد الاتقان المحدد (75%) من

¹ - مرجع سابق، ص146

الدرجة الكلية للكفايات التدريسية في كل مجال من المجالات على شبكة الملاحظة.

- توجد علاقة بين الكفايات التدريسية والرضا الوظيفي لأستاذ التعليم الثانوي.
 - توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في الكفايات التدريسية باختلاف الجنس.
 - توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في الكفايات التدريسية باختلاف الأقدمية.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في الكفايات التدريسية باختلاف المؤهل العلمي.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في الكفايات التدريسية باختلاف المواد التدريسية (العلوم الطبيعية، الرياضيات، التاريخ و الجغرافيا، الأدب العربي).
- أما خزعلي ومومني (2010)** فقد هدفت دراستهما إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد وقد قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة والتي تضمنت (38) كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات.
- وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقييمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على الاستمرارية.
- كما بينت نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)، في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي و التخصص.
- وجود فروق في درجة امتلاك الكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات التي تزيد خبرتهن عن (6) سنوات.

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة علي مختار هارون (2011) إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان بولاية الخرطوم محلية شرق النيل والكشف عن مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلم والإسهام في رفع كفاية معلم اللغة العربية، واتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وقد شملت عينة الدراسة (42) معلما ومعلمة للغة العربية، ومن خلال التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أنه توجد كفايات تدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدرجة عالية كما أظهرت النتائج امتلاك المعلمين لكفايات

التخطيط، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية بدرجة عالية، وكفايات التقويم بدرجة عالية، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات وهي:

-إجراء المزيد من الدراسات في مجال كفايات المعلم، والاهتمام بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وتضمينها في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، والنظر بعين الاعتبار لأهمية المكتبات المدرسية وتوفير المراجع التي تعين المعلم على رفع كفاياته التدريسية.

وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسة لمعرفة درجة امتلاك المعلم/الطالب في كلية التربية للكفايات التدريسية، وكذلك إجراء دراسة عن أثر برامج التأهيل والتدريب على شخصية المعلم.

وأجرى محمد حسن الطراونة (2015):دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين تكونت عينة الدراسة من (98) معلما ومعلمة، منهم (4) معلمين و(94) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (52) فقرة موزعة على أربع مجالات للكفايات التدريسية.

أظهرت نتائج الدراسة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية في المجالات الأربعة وفق الترتيب التالي التخطيط للدرس، كفايات الصفات الشخصية، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في وجهات نظر المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول.

كما أجرت الجوابرة (2015) دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الجرش للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) للعام الدراسي 2015/2014 و تكونت عينة الدراسة من 480 معلما ومعلمة واستخدمت الدراسة استبانة تضمنت (40) كفاية تعليمية وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المتوسطات الحسابية لامتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تراوحت بين (2.13-2.99)، لصالح مجال التخطيط، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي مع وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

و في سياق آخر أجرت بوزقزي رزيقة(2016) دراسة لتحديد العلاقة بين تقدير الذات والكفايات

التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، للتعرف على أهم الكفايات والسلوكيات والأساليب الواجب اكتسابها

والتحكم فيها أثناء الفعل التعليمي، حيث كان التساؤل هو:

-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات والكفايات التدريسية في الدرجة الكلية؟
وتبعا لأبعاد الدراسة والتي هي الكفايات الأكاديمية، وكفايات تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس وكفايات إدارة الفصل، والتقويم. كما شمل التساؤل أساتذة المواد حسب التخصصات المختلفة وعلاقته بتقدير الذات وكانت موزعة على أساتذة المواد العلمية، المواد التقنية، المواد الأدبية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة وقامت بتطبيق مقياسين الأول متعلق بالكفايات التدريسية والثاني بتقدير الذات. وقد أفضت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة طردية بين تقدير الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي والكفايات التدريسية، أي أن مستوى تقدير الذات لا يتحكم في امتلاك الكفايات التدريسية عند أساتذة التعليم الثانوي بالبيئة الجزائرية.

كما أثبتت الدراسة أنه لا تتأثر العلاقة بين تقدير الذات والكفايات التدريسية تبعا لاختلاف المواد الدراسية (علمي، تقني، أدبي) لدى أساتذة التعليم الثانوي، أي أن الكفايات التدريسية بين المواد العلمية والتقنية جاءت متقاربة وغير دالة، وفي الأخير يمكن القول أن تقدير الذات والكفايات التدريسية لا تتأثر بمتغير المواد الدراسية.

وعلى ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

-الاهتمام باللغة و تنمية الثراء اللغوي لدى الأساتذة.

- ضرورة تحسين الوضع الاجتماعي للأستاذ.

-إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في تقدير الذات وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

-إجراء المزيد من الدراسات حول الكفايات التدريسية لدى الأساتذة في ضوء متغيرات أخرى.

-ضرورة عقد الندوات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي لتعريفه بأهمية الكفايات التدريسية.

-وجوب تدريس موضوعات الكفايات التدريسية عند خريجي الجامعات (أساتذة المستقبل).

وفي دراسة شعبان بلقاسمي(2016):هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريسية للأساتذة المتكونين في

المدرسة العليا للأساتذة بالقبة وفق التدريس بالكفاءات على مستوى كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم حيث

تم إجراء الدراسة على (135) طالبا متكون بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، حيث تم تطبيق المنهج

الوصفي، واستعمل استبيان حول الاحتياجات التدريسية للأستاذ وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وقد

توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة لديهم احتياجات تدريسية بمتوسط حسابي نسبته (1.81)، كما

تبين وجود احتياجات تدريسية في مرحلة التخطيط بمتوسط حسابي قدره(1.9)أما على مستوى الاحتياجات

في تنفيذ الدرس فكان المتوسط الحسابي قدره (1.72)، وعلى مستوى التقويم (1.83) وقد أشارت النتائج أن جميع مراحل التدريس بالكفاءات لديها درجة متوسطة وهذا يؤكد على وجود احتياجات تدريسية للطلاب المتكون.

وفي نفس السياق في دراسة عواريب وبوحفص (2016) هدفت إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم بواسطة استبانة أعدت لهذا الغرض تضمنت (25) كفاية، موزعة على (03) مجالات هي: التخطيط للدرس (05) فقرات، تنفيذ الدرس (15) فقرة، تقويم الدرس (05) فقرات، طبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها (86) معلماً ومعلمة، وقد اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

وبعد تحليل البيانات دلت النتائج أن جميع الفقرات المشكلة لمجالات الأداة تمثل كفايات تدريسية أساسية وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في احتياجات عينة الدراسة تبعاً لنوع المؤهل العلمي في حين وجدت فروق دالة إحصائية في الاحتياجات تبعاً لسنوات التدريس و لصالح ذوي سنوات التدريس الأقل من 6 سنوات.

دراسة علي محمد الحشاني (2016): هدفت الدراسة للتعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراته لبعض الكفايات التدريسية، وهل هناك فروق في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع البحث من (133) معلمة وتمثلت أداة الدراسة في استبيان وبطاقة ملاحظة، واستخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية في الأساليب الإحصائية وتم تحديد درجة توافر الكفايات التدريسية حسب النسب التالية: (80%) وأكثر درجة توافر عالية من (60% إلى 79%) درجة متوسطة وأقل من (60%) درجة ضعيفة جداً، وبينت النتائج أن مستوى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال ضعيف جداً ولا توجد فروق دالة إحصائية ترجع لمتغيرات الدراسة.

وقامت دراسة الجعافرة و الزبيدين، (2016): بالتعرف على درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً للمعايير الموجودة الشاملة، ومعرفة الفروق في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين. تكونت عينة من (148) مديراً و مشرفاً، منهم (127) مديراً و (21) مشرفاً. في الفصل الدراسي الثاني من عام (2014/2013). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج

الوصفي، ولجمع البيانات والمعلومات استخدمت استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على سبعة مجالات، التخطيط، وإدارة الصف، العلاقات الإنسانية وتنمية التفكير، تكنولوجيا التعليم، التقويم، تطوير المناهج.

وأظهرت النتائج الدراسية أن تقديرات مديري المدارس ومشرفي المرحلة لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية، جاءت بدرجة تقدير متوسط ، بمتوسط (1,80) وجاء في المرتبة الأولى مجال التخطيط، في المرتبة الثانية مجال التقويم، وفي المرتبة الثالثة مجال إدارة الصف، وفي المرتبة الرابعة مجالاً العلاقات الإنسانية وتكنولوجيا التعليم، وفي المرتبة السادسة مجال تنمية التفكير وفي المرتبة السابعة والأخيرة مجال تطوير المناهج. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0,05 \leq \alpha$) لدرجة امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التدريسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

وفي دراسة المهارات (2017): هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في العاصمة عمان لمهارات التدريس عند تدريسهم للطلبة المسجلين والمداومين في هذه المدارس، وقد استخدم منهج البحث الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وقد تم اختيار عينة قصدية تكونت من (25) معلماً ومعلمة منهم (11) معلماً و(14) معلمة. وقد تم تصميم بطاقة ملاحظة تتألف من (10) ممارسات صفية ذات صلة بمهارات التدريس الخاصة بمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا لرصد سلوكهم التدريسي داخل الصف ولمعرفة مدى استخدامه للمفاهيم والمبادئ والإجراءات الخاصة بمهارات التدريس، وتم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأساسية في العاصمة عمان لمهارات التدريس كانت متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية $\alpha \leq 0,05$) بمستوى تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة فيما يتعلق بممارسة مهارات التدريس.

وتمحورت دراسة عبد الحفيظ زين العابدين (2017): التي تناولت موضوع تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في التعليم الثانوي، حول معرفة مدى امتلاك وممارسة أساتذة علوم الطبيعة والحياة للكفايات التدريسية والفروق الموجودة تبعاً لمتغير (الجنس - سنوات التدريس - المؤهل العلمي - ومؤسسة التكوين)، بتطبيق مقياس للكفايات التدريسية من إعداد الباحث، إضافة إلى علاقة الكفايات بالسّمات الشخصية للأستاذ بتطبيق مقياس فرايبورغ للسّمات الشخصية على عينة مكونة من (137) أستاذ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم برنامج (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة، حيث خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل الأبعاد، مع وجود فروق

دالة إحصائية بين متوسطات رتب الكفايات التدريسية كما أنه توجد فروق دالة إحصائية في العلاقة بين الكفايات التدريسية والسمات الشخصية.

كما أجرى الصويركي (2018): دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بالملكة العربية السعودية، من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الرتبة الأكاديمية والخبرة، وتكونت الدراسة من (40) عضو هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، أما الأداة فهي استبانة من نوعليكرت مكونة من (50) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات هي: التخطيط- التنفيذ والتقييم، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك هيئة التدريس للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم حصلت على متوسط عام (4.01) أي بدرجة عالية وعلى مستوى المجالات جاء مجال التنفيذ في المرتبة الأولى بمتوسط (4.27) ومجال التخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط (4.04)، ومجال التقييم بمتوسط (3.73) في المرتبة الثالثة، وأظهرت النتائج أن امتلاك هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء متغير الخبرة جاءت لصالح من خبرتهم (10) سنوات فأكثر، وانتهت الدراسة بمجموع من التوصيات والاقتراحات من بينها تبني الكفايات التدريسية التي تضمنتها هذه الدراسة وعقد برامج تدريبية لرفع الكفايات التدريسية لهيئة التدريس.

وأوضحت دراسة حيدر عبد القادر طاهر (2021): هدفت إلى تقييم الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الفنية في ضوء معايير جودة التعليم، تكون مجتمع البحث من (189) معلماً، اختار الباحث عينة عشوائية بلغت (20) معلماً لتطبيق أداة البحث والمتضمنة خمسة كفايات رئيسية وهي كفاية التخطيط للدرس - تنفيذ الدرس - التخصص والنشاط - قيادة الصف - التقييم وتنقسم بدورها على (54) كفاية فرعية، استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية (spss) لمعالجة النتائج والتي كانت أهمها وجود ضعف في الكفايات التدريسية لمعلمي ومعلمات مادة التربية الفنية على معيار جودة التعليم.

وبينت دراسة سراوي و قوراح (2022) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة أساتذة علوم الطبيعية والحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج من وجهة نظر الأساتذة، إضافة إلى معرفة الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: الجنس ومؤسسة التكوين، وسنوات العمل، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتوزيع استبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض مكون من (46) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (كفايات: التخطيط، التنفيذ، التقييم إدارة الصف والتفاعل الصفّي)، وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبيان بعرضه على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص (أساتذة علم النفس وعلوم

التربية ومفتشي التعليم المتوسط لمادة العلوم) وبلغ معامل ثباته بمعادلة ألفا (0.91)، تم توزيعه على عينة الدراسة المكونة من 42 أستاذ وأستاذة يزاولون تدريسهم بمتوسطات ولاية تقرت تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية:

- مستوى ممارسة أساتذة العلوم الطبيعية بالمرحلة للكفايات التدريسية بشكل عام مرتفع نوعا ما.
- مستوى ممارسة أفراد عينة الدراسة لكفايات تخطيط الدرس مرتفع، وكفايات تنفيذ الدرس وكفايات إدارة الصف والتفاعل الصفّي متوسط، وكفايات التقويم منخفض.
- تقصير أفراد عينة الدراسة في ممارسة بعض الكفايات المرتبطة بالتعلم البنائي والبنائي الاجتماعي المعتمد في مناهج الجيل الثاني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة عينة الدراسة للكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات (الجنس، ومؤسسة التكوين، وسنوات العمل).

6-2- دراسات تناولت الكفايات التدريسية في مادة الرياضيات:

دراسة فاييزة إسكندر (1999): هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء الطلاب المعلمين للكفايات اللازمة لتدريس الرياضيات وذلك بتحديد الكفايات التدريسية التي يجب أن يمارسها الطلاب معلمي مرحلتي الإعداد والثانوي للكفايات اللازمة لتدريس مادة الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المستوى العام لأداء الكفايات التدريسية لم يتعد ملاحظة "مقبول" بنسبة (63%) وهذا يدل على قصور في أداء هذه الكفايات، كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كفاية التقويم أقل الكفايات من حيث الأداء
- مستوى كفاية إعداد المدرس كان جيدا
- مستوى كفاية إعداد الدرس مقبول.

واختتم الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات منها ضرورة عقد دورات تدريبية وندوات للمعلمين لإكسابهم الطرق الحديثة في التدريس وإدارة الفصل، والاهتمام ببطاقة تقويم المعلم ومراجعتها وتطويرها.

وفي دراسة يوسف بن عبد الله بن سند الغامدي 2000: بعنوان "الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم"، هدفت إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات خريجي كليات المعلمين وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة، ولقياس ذلك قام الباحث ببناء بطاقتي ملاحظة على (46) معلما بعدما أن تم التأكد من صدقها وثباتها وتكونت البطاقة الأولى من (49) كفاية تدريسية موزعة على خمس مجالات هي

كفايات التخطيط، والإعداد، وكفايات المحتوى العلمي لمادة الرياضيات، وكفايات استخدام الطرق التدريسية، كفايات الوسائل التعليمية، كفايات التقويم وتكونت البطاقة الثانية من (26) كفاية تدريسية موزعة على ثلاث مجالات هي: كفايات الأهداف وصياغتها كفايات النمو المهني الكفايات المتعلقة بإدارة الفصل والعلاقات الإنسانية، وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة:

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية ترجع لمؤسسة التخرج من وجهة نظر مدراء مدارس نفس العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات بين طلبة المرحلة المتوسطة ترجع لاختلاف مؤسسات التكوين لمعلمي الرياضيات.¹

ونفس السياق هدفت دراسة حديد يوسف (2009) إلى تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والخبرة المهنية، والمؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي ومؤسسات التكوين على ممارسة الأساتذة للكفاية التدريسية.

وقد قام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية ومقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي وتم تطبيقه على عينة من (122) أستاذ العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية جيجل. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الجنس باستثناء كفاية الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي حيث توجد فروق لصالح الأساتذة الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات التدريسية تبعا لمتغير الخبرة المهنية باستثناء كفايات تنفيذ الدرس حيث توجد فروق لصالح الأساتذة ذوي الخبرة المهنية تفوق 14 سنة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات التدريسية تبعا لمتغير المؤهل العلمي باستثناء كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال حيث توجد فروق لصالح حاملي شهادة مهندس دولة، وكذلك وجود فروق في ممارسة الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات

¹ - حديد يوسف. تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية الجزائر، 2009، ص 50

لصالح حاملي شهادة الليسانس.

أما دراسة عقيل و بوبكر (2011) فهدفت لمعرفة الكفايات التدريسية التي يتحكم فيها أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط وتحديد مستوى (جيد، متوسط، ضعيف) من وجهة نظرهم كما سعت الدراسة لتحديد مصدر التحكم في هذه الكفايات والاحتياجات التدريبية لهم، والكشف عن مدى تأثير الكفايات التدريسية وتحديد الاحتياجات التدريبية بمتغيري الجنس والخبرة المهنية، وتم جمع البيانات باستبانة أعدت لهذا الغرض، طبقت بعد التحقق من صلاحيتها على 72 أستاذ رياضيات بدائرة ورقلة اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع دراسة قدر بـ: 139 فردا ستنثي منهم الجدد أوزوي الخبرة المهنية التي تبلغ سنة واحدة فقط. وأسفرت نتائج الدراسة علما يلي:

- 12 من 15 كفاية التحكم فيها متوسط منها التخطيط للدرس، التغذية الراجعة، ضبط الصف التقويم المستمر.
- مصدر التحكم في الكفايات ذاتي 50% ، ثم الزملاء من 11% إلى 29%، المفتش أقل من 15%.

- توجد فروق في مستوى التحكم في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الجنس والخبرة المهنية. وأجرى **مقدادي وأحمد (2015)** دراسة هدفت للكشف عن مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها. تكونت عينة الدراسة من (113) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة ، وعشرة مشرفين تربويين ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثتان استبانة تكونت في صورتها النهائية من (33) فقرة موزعة على خمسة مجالات، كما طرحت الباحثتان أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، طبقت على أفراد العينة، وكشفت النتائج عن مستوى متوسط للكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، ولم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي.

6-3- دراسات تناول بعد واحد من أبعاد الكفايات التدريسية:

دراسة فهد الغنزي (2016): سعت الدراسة الحالية الى التعرف على الكفايات الأخلاقية التي ينبغي للأستاذ الجامعي ممارستها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام كلية التربية بجامعة حائل ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على أربعة محاور غطت كل جوانب الدراسة الأساسية وهي الكفايات الأخلاقية التي ينبغي لأستاذ الجامعي ممارستها مع طلابه

والزملاء بالعمل، والبحث العلمي ومع المجتمع الخارجي خارج الجامعة ، ثم توزعت على عينة من أعضاء هيئة التدريس قوامها (120) عضواً.

وأشارت نتائج الدراسة الى ارتفاع مؤشرات الكفايات الأخلاقية التي ينبغي للأستاذ الجامعي ممارستها. وتوصلت في الأخير الى عدة توصيات التي من شأنها المساهمة في بناء مصفوفة لأهم الكفايات الأخلاقية والتربوية التي تطلبها مهنة الأستاذ الجامعي في المملكة العربية السعودية أهمها - أنه ينبغي ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات الأخلاقية التي تضمنتها الدراسة والتي حدث عليها التوافق بنسب مرتفعة.

- ضرورة إنجاز جامعة حائل لميثاق أخلاقي لأعضاء هيئة التدريس يتضمن الكفايات الأخلاقية والتي ينبغي ان يلتزم لها الأستاذ الجامعي وذلك حفاظاً على جودة الأستاذ الجامعي بالكفايات الأخلاقية وأثر ذلك على الطلاب والمجتمع بشكل عام.

كما أوضحت دراسة محمد وآخرون (2018) هدفت إلى التعرف على درجة توفر كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال لمادة الرياضات في دولة الكويت، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في درجة توفر كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال لمادة الرياضيات في دولة الكويت تبعاً لمتغيرات المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة، وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (600) معلمة بمرحلة رياض الأطفال في جميع المناطق التعليمية الست بدولة الكويت واستخدم الباحثون استبيان كأداة للدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة على أن درجة كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال توفرت على النحو التالي: (الكفايات الخاصة بالتخطيط للتقويم توفرت بدرجة متوسط، الكفايات الخاصة بتنفيذ التقويم توفرت بدرجة متوسط ، الكفايات الخاصة بتفسير وتحليل نتائج التقويم توفرت بدرجة منخفضة، الكفايات الخاصة بتقديم التغذية الراجعة توفرت بدرجة منخفضة)، كما أنه لم توجد فروق دالة إحصائية في درجة توفر كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال لمادة الرياضيات في دولة الكويت تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في درجة توفر كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال لمادة الرياضيات في دولة الكويت تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من (10) سنوات.

وفي سياق آخر لدراسة مروي السيد (2020): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيم الأخلاقية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس كما تدركها الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة والكفايات الأخلاقية المهنية لديهن ، وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (113) طالبة من طالبات التدريب الميداني (المستوى الثامن) من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم بالمملكة العربية

السعودية، وتراوح أعمارهن الزمنية (22-23) عاماً بمتوسط عمري قدره (23) عاماً، وانحراف معياري قدره (3,55)، وبعد تطبيق مقياس القيم الأخلاقية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس كما تدركها الطالبات المعلمات، ومقياس الكفايات الأخلاقية المهنية، مقياس الرضا عن مقرر أخلاقيات المهنة (وجميعهم من إعداد الباحثة).

وأُسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0,01 بين القيم الأخلاقية التدريسية المهنية لدى عضو هيئة التدريس كما تدركها الطالبات المعلمات والكفايات الأخلاقية لديهن، فيما عدا لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين قيمة القدوة الحسنة التي يُحتذى بها لمقياس القيم الأخلاقية التدريسية لعضو هيئة التدريس وكل من بُد الصفات الأخلاقية للطالبات المعلمات وُبعد علاقة الطالبات المعلمات بزميلاتهن بالمدرسة بمقياس الكفايات الأخلاقية المهنية لديهن، ولا يوجد تأثير دالا إحصائياً للتخصص الأكاديمي للطالبات المعلمات على كل من إدراكهن للقيم الأخلاقية التدريسية لعضو هيئة التدريس واكتسابهن للكفايات الأخلاقية المهنية، بينما وُجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01 في كل من المتغيرين ترجع للرضا عن المقرر، وأشارت النتائج أيضاً الى ارتفاع كل من مستوى القيم الأخلاقية التدريسية بأبعادها لدى عضو هيئة التدريس وارتفاع مستوى الكفايات الأخلاقية المهنية بأبعادها للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة

وقامت مهدي محسن الياس (2020): بدراسة هدفت لتحديد كفايات التقويم لدى معلمي التربية الرياضية والتعرف على درجة امتلاك هذه الكفايات، وهل هناك فروق في كفايات التقويم تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من معلمي التربية الرياضية والبالغ عددهم (24) معلماً، واستخدم الباحث مقياس كفايات التقويم، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار ت- حساب الفروق واستخدام البرنامج الإحصائي (spss).

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أنَّ درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية لكفايات التقويم جاءت بدرجة عالية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الخبرة المهنية، والمؤهل العلمي.

كما بيّنت دراسة وفاء شكر حسن (2021): والتي هدفت إلى تقويم أداء مدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية في ضوء كفايات التخطيط الدراسي، حيث أُقيمت الدراسة على عينة مكونة من (70) مدرساً ومدرسة للتربية الفنية في محافظة ديالى، تمثلت أداة البحث في استبانة مكونة من (24) فقرة استخرج لها

الصدق والثبات باستخدام وسائل إحصائية منها ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي وبعد معالجة البيانات وتحليلها أظهرت تدني في مستوى أداء مدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية لكفاية التخطيط الدراسي.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الكفايات التدريسية موضوع كان محل بحث في العديد من الدراسات في الجزائر وفي الدول العربية والأجنبية لما لها من أهمية قصوى في المجال التربوي وبالتالي في مجال تحقيق الأهداف التربوية للسياسة العامة لكل بلد، لذا قامت بشأنها دراسة تناولت في مجملها درجة اكتساب المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما تناولت البعض منها أهم المعايير المطلوبة لانتقاء الأساتذة المدرسين، ومجمل عمليات التكوين ما قبل وما بعد الخدمة، كما تمت دراسة هذه الكفايات في ضوء متغيرات نفسية واجتماعية وفئوية مختلفة، وفي أماكن وأزمنة وثقافات ومجتمعات مختلفة، لذا فقد التقت أهدافها ونتائجها في بعض الجوانب واختلفت في جوانب أخرى فضلا عن ذلك فإن مستوى التقدم في مجالات البحوث الأساسية والتطبيقية ينعكس سلبا أو إيجابا على طبيعة البحوث والأهداف التي يرقى إليها هذا البحث أو ذاك في مثل هذه الميادين.

أ- أوجه التشابه:

- حاولت معظم هذه الدراسات قياس درجة امتلاك الكفايات التدريسية والمهنية للمشتغلين بالتدريس في مختلف الأطوار التعليمية العمومية والخاصة وفي التربية الخاصة.
- طبقت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي، في حين أن بعضها القليل استخدم مناهج أخرى كالمنهج المسحي والمنهج التجريبي.
- استخدمت هذه الدراسات أدوات ومقاييس مختلفة خاصة بالمدرسين والمشرفين والطلاب، كما استخدمت القليل من الدراسات شبكات الملاحظة لأنها تتطلب مجهودا أكبر ومختصين في ذلك.
- طبقت هذه الدراسات على عينات مختلفة في الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي.
- طبقت هذه الأدوات في أزمنة مختلفة وأماكن مختلفة وأطوار مختلفة من الوسط التربوي.
- ركزت بعض الدراسات على تشخيص مكن الضعف في الكفايات التدريسية لمختلف المعلمين.
- عرضت بعض الدراسات احتياجات المعلمين لاكتساب الكفايات التدريسية.
- اهتمت بعض الدراسات ببناء شبكة للملاحظة خاصة بالكفايات التدريسية بناء علميا دقيقا.

- تم اختيار العينة بطريقة قصدية في معظم الدراسات في حين القليل من الدراسات اختارت الطريقة العشوائية.

ب- أوجه الاختلاف:

- طبقت أدوات مختلفة لرصد درجة امتلاك وممارسة الكفايات التدريسية، فبعضها استخدم الاستبيانات والمقاييس، والبعض الآخر استعمل شبكة الملاحظة كما هو الحال في دراستنا هذه.

- أظهرت الدراسات اتفاقاً أحياناً وتبايناً أحياناً أخرى في نتائجها المتعلقة بدرجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية.

- اختلفت الدراسات في أبعاد الكفايات التدريسية، فمنها من ركز على التخطيط والتنفيذ والتقييم وأهمل جانب العلاقات والتكوين الذاتي واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

- اختلفت الدراسات في عدد الكفايات التدريسية اللازمة للتعرف على درجة امتلاكها.

- تناولت بعض الدراسات درجة امتلاك الكفايات التدريسية من وجهات نظر مختلف الفاعلين في الحقل التربوي، (الأستاذة، الطلاب، المشرفين، الإداريين)

- أولت بعض الدراسات أهمية الجانب النفسي والاجتماعي في اكتساب الكفايات التدريسية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إن الدراسة الحالية دراسة وصفية تسعى إلى تحديد مستويات الكفايات التدريسية العامة لأستاذة مادة الرياضيات في التعليم المتوسط وذلك من خلال تطبيق شبكة الملاحظة أعدت من طرف الباحث وعرضت على مجموعة من المحكمين من أجل التصحيح اللغوي والاصطلاحي لمزيد من الدقة في اختيار العبارات المناسبة، وتم تطبيقها من طرف أخصائيين في الميدان (مدراء المؤسسات التربوية وأساتذة ممارسون في التعليم المتوسط)، وتم دراسة الصدق والثبات للأداة وتبين تمتعها بدرجة عالية من الصدق والثبات من خلال القيم المتحصل عليها.

كما وقد استفدنا من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري وصياغة أسئلة وفرضيات الدراسة واختيار مجتمع الدراسة وعينتها وقدرة في تحليل نتائجها، كما ساعدت في مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها كما أن الدراسة الحالية أضافت إلى الرصيد السابق من الدراسات الأخرى أنها عملية مستمرة ومتجددة في تقويم الكفايات التدريسية، كما أنها حاولت تقديم أداة قياس هذه الكفايات والمتمثلة في شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة للاستعانة بها من طرف المختصين بالشأن التعليمي.

الفصل الثاني

التقويم التربوي

الفصل الثاني: التقويم التربوي

- 1- نبذة تاريخية عن التقويم التربوي
- 2- التقويم التربوي تعريفه و مفهومه
- 3- أهمية التقويم التربوي
- 4- أهداف التقويم التربوي
- 5- أغراض التقويم التربوي
- 6- وظائف التقويم التربوي
- 7- شروط التقويم التربوي
- 8- مجالات التقويم التربوي
- 9- أسس التقويم التربوي
- 10- خطوات التقويم التربوي
- 11- أشكال التقويم التربوي وتصنيفاته
- 12- القياس والتقييم والتقويم
- 13- نماذج من التقويم
- 14- تقويم الكفايات التدريسية -الوسائل- الأساليب - الخطوات
- 15- أخلاقيات التنظيم التربوي

خلاصة

تمهيد

في إطار تنفيذ برامج المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف استراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومرود منظومتنا التربوية، فالتقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب بل هو ثقافة يجب ترميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، وتتميز ممارسات التقويم الحالية أساساً بتفوق الوظيفة الرقابية واعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة كما يستخدم التقويم غالباً لأغراض إدارية أساساً (إجازات ، ترقية ، تأهيل) على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم أين تقدم التعلّيمات وفقاً لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح، ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

ويعد التقويم بمفهومه الحديث مكون أساساً من مكونات عملية التعليم والتعلم وجزء لا يتجزأ منها ولقد بات من المسلم به في الوقت الحاضر أن تحسين عملية التعليم والتعلم ورفع مكانتها يتوقف أولاً وأخيراً على إعطاء عمليات القياس والتقويم مكانتها ودورها في العملية، وأنه من الضروري التخلي عن النظرة التقليدية إلى التقويم وألا يجعل منه مجرد عملية هامشية أو ختامية منفصلة عن عملية التعليم والتعلم أو ملحقة بها، والأمر الذي لا يختلف عليه اثنان في الوقت الحاضر هو أن التقويم يمثل مهمة أساسية من المهمات الملقة على عاتق المعلم وشرطاً ضرورياً لكفايته، كما أنه يتعين على المعلم لكي يؤدي دوره بصورة فعالة في عملية التعليم والتعلم أن يوظف التقويم ويستثمره لصالح هذه العملية انطلاقاً من أن التعلم الفعّال يعتمد على التقويم الفعّال.

1- نبذة تاريخية عن حركة التقويم:

تمتد جذور التقويم الى جهود ما قبل التاريخ عندما استخدم الصينيون سنة 200 ق.م اختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل في الوظائف الخدمية، كما واعتبر سقراط التقويم اللفظي من عناصر قياس نتائج التعلم، وللتقويم دور مهم في التاريخ العربي والإسلامي حيث استعملت الاختبارات في المجال المهني والتعليمي وفي المستويات كافة من الكتاتيب وحتى اختيار المعلمين والجراحين، وقد صنف العرب المسلمون التعليم تبعا للفروق الفردية لذكاء المتعلم وأدركوا بشكل واضح أهمية المفاهيم المتكاملة للتوجيه والإرشاد التربوي لوضع الشخص المناسب في المكان المناسب، ويقول الغزالي عن تفاوت الذكاء ما نصه "إذا غلبت القوة البدنية على النفس يحتاج المتعلم إلى زيادة طول مدة التعلم، وإذا غلب نور العقل على أوصاف الحس يستغني الطالب بقليل التفكير عن كثرة العلم"¹

ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة ليقوم به (معلم الحرفة) الذي كان يصدر أحكاما على المتعلمين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها، فكانت الغاية من التقويم هو الحكم على الوظائف والوصول الى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، وبداية من الثورة الصناعية في أوروبا أخذ التقويم مكانه كتخصص مستقل خاصة في الفترة الممتدة من بين 1800 الى 1930 لاقتراح قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية وظهرت الكفايات في القياس النفسي ليتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم والبرامج والمؤسسات.²

ويعتبر (فردريك 1880م) من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لتسير العمل فيها، وخلال المائة سنة الأخيرة والتي تشكل العمر التقريبي لعلم النفس توسع علم نفس الفروق الفردية واستعملت الاختبارات بشكل واسع نتيجة أربعة عوامل هي:

1- تطور علم النفس التجريبي في دراسة ملكات وقدرات الفرد مختبريا.

2- استعمال الاختبارات في الحروب العالمية الأخيرة ولحاجة الجيش إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب

¹ - مجيد سوسن شاكر. أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية مركز ديوبنر لتعليم التفكير، المملكة الاردنية الهاشمية، 2014، ص18.

² - دعمس مصطفى نمر. استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار عنيداء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، 2008، ص15

- 3- استعمال الاختبارات في ميادين الصناعة وما نتج عنها من تطور إداري وتنظيمي.
- 4- تطور علم النفس الإكلينيكي (العلاجي) واستعمال الاختبارات في تشخيص الضعف والتخلف العقلي فضلا عن تشخيص الأمراض النفسية.¹
- ولم تبدأ حركة التجريب في علم النفس إلا في عام 1876م عندما أنشأ فونت معمله في ألمانيا كما يعزى الفضل إلى العالم فرنسيس جالتون (Galton.f) العالم البيولوجي في شق الطريق لحركة قياس الفروق الفردية على أسس سليمة متأثرا بالتطورات التي حدثت في نظرية داروين التي تؤكد على الفروق.²
- واستمرت الاختبارات التحصيلية واعتبرت نتائجها عاملا جوهريا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب والمقارنة بين البرامج التعليمية، وفي الفترة الممتدة ما بين 1930-1945 كان التركيز منصبا على الأهداف التربوية، وظهرت الاختبارات مرجعية المحك ومن ثم أدخلت مقررات القياس والتقويم التربوي ضمن الخطة الدراسية لمناهج كليات إعداد المعلمين بداية من 1945م وأصبحت من المتطلبات الأساسية لتعيين الكوادر التدريسية، وابتداء من 1948 وحتى 1972 ازداد الاهتمام بالبرامج التقييمية، كالتقويم التشخيصي ونماذج التقويم المتعدد والتقويم الكيفي، وبنهاية هذه الفترة برز التقويم التربوي ك تخصص مستقل، بل من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية، ولم يعد يخلو أي برنامج تعليمي من برامج تقويم الجودة التعليمية بما يلائم العلم والتقنية واحتياجات المجتمع وسوق العمل.³

2-التقويم التربوي:

2-1-تعريف التقويم:

التقويم لغة:

- التقويم لفظ مشتق من الفعل " قوم "، و قوم الشيء بمعنى قدره و وزنه و حكم على قيمته و عدله.⁴
- و بالمعنى الاشتقاقي للمصطلح قيم أو قوم تأتي من الكلمة الفرنسية " ex- valuere " أي " استخرج قيمة " " أظهر قيمة " ⁵

¹ - المرجع نفسه، ص، ص 9

² - دمس مصطفى نمر، مرجع سبق ذكره ، ص 23

³ - المرجع نفسه، ص16

⁴ - عمر محمود أحمد، و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 19

⁵ - Ministère de l'éducation nationale, **guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration**, librairie des écoles, Royaume de Maroc, 2011, p13

ويختلف تعريف التقويم باختلاف الباحثين في مجال القياس والتقويم التربوي وتستعمل كلمة التقويم بأكثر من معنى، فقد تستعمل بمعنى التصحيح وإزالة الاعوجاج وبهذا يقال قوم الشيء جعله مستقيماً وأزال اعوجاجه، ومن المعاني الهامة لكلمة تقييم أو تقويم كما وروت في المعجم الرائد "تقرير قيمة الشيء أو الحكم في قيمته" ويقترَب هذا المعنى للتقويم من المعنى الذي يطرحه قاموس "ويستر" والذي ينص على أن التقويم "هو تحديد قيمة الشيء أو أنه الفحص والحكم"¹

التقويم اصطلاحاً:

حسب (دوكاتل، 1989، De Katele) فإن "التقويم هو عملية جمع المعلومات المناسبة والصحيحة والموثوقة بشكل كاف، وفحص درجة الملاءمة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير المناسبة للأهداف المحددة في البداية، أو المعدلة على طول الطريق بهدف اتخاذ قرار"².
وورد في الدليل البيداغوجي للديسيميولوجيا ما يلي:

"التقييم أو التقويم هو كل نشاط يهدف إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات آتية من القياس وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة، فالتقويم يعني إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار محدد"³.
كما ارتبطت توظيف مفهوم التقويم ببيداغوجيا الأهداف حيث يعرف كما يلي:

"التقويم يستهدف من خلال وسائل علمية، قياس ومراقبة آثار ونتائج الممارسة البيداغوجية بالأهداف التي سبق تحديدها"⁴.

ويعرف ثورنديك وهاجين (Thorndike & Hagen) التقويم "بأنه وصف قيمي لما تم الحكم على قبوله أو ملاءمته" كما يعرف التقويم بأنه "إصدار حكم كمي رقمي أو كيفي وصفي أو هما معا

¹ - ميخائيل امطانيوس نايف، 2015، القياس و التقويم النفسي و التربوي للأسوياء و ذوي الحاجات الخاصة، دار الإحصاء العلمي للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الاردن، 2015، ص 11.

² - Ministère de l'éducation nationale, p13

³ - الأمراني عبد العزيز العلوي. دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس فاطر التربية و التكوين، عدد 4، فبراير، 2011، ص 20-26.

⁴ - المرجع نفسه، ص 20-26.

على الأشخاص أو الأشياء أو الصفات في ضوء أسس داخلية أو خارجية (معايير، مستويات محكات) بغرض عملية التحسين والتعديل والتطوير.¹

ويعرف الحيلة "التقويم بأنه عملية منهجية، منظمة، مخططة، تتضمن إصدار حكم على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة الموصفات والحقائق لذلك السلوك الذي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح.²

ويشير بلوم (Bloom) أن التقويم في مجال العلوم الإنسانية "هو إصدار حكم على قيمة الأعمال أو الأفكار أو الحلول أو الطرق في ضوء محكات و معايير و مستويات لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفعاليتها، وقد يكون كمياً أو كيفياً".³

كما يعرف التقويم بأنه "عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك"⁴

وأوضح جابر عبد الحميد (1983) أن هناك تعريفات مختلفة للتقويم، ولكن معظمها يمكن تصنيفها وردها إلى تعريفين اثنين هما:

التعريف الأول: "التقويم عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي نحدد مدى تحقيق الأهداف"
 التعريف الثاني: "التقويم عملية جمع البيانات وتحليلها لكي نتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل"⁵.
 ونرى أن التعريف الأول أقل شمولية من التعريف الثاني وهو يدل على عملية التقييم وهي العملية التي تشبه كثيراً عملية التقويم، وتكون مرحلة من مجموع مراحلها، لكنها تكتفي بجمع البيانات ومقارنتها

¹- سليمان وسماء صالح. تقويم أداء مطبقات معهد إعداد المعلمات في مدينة الموصل في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة، مجلة دراسة موصلية، عدد 401، 2013، ص 95

²- علاونة، مروان عادل. تقويم الاداء الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة، المجلة الدولية المتخصصة، مجلد 5، عدد 3، 2016، ص 216-240.

³- سليمان وسماء صالح، مرجع سبق ذكره، ص 113-150.

⁴- العدوان، الحوامدة، مرجع سبق ذكره، 192

⁵- عمر وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 19

بمدى تحقيق الأهداف دون الفصل في مآلاتها، في حين أن التعريف الثاني يشير إلى عملية اتخاذ القرار وهي ما يجب أن تنتهي إليه عملية التقويم، سواء كان ذلك بالتعديل أو الحذف أو التغيير أو التحسين أو التطوير للموضوع محل التقويم.

2-2- مفهوم التقويم التربوي:

في أدبيات وزارة التربية الوطنية يتم النظر إلى التقويم التربوي كما يلي:

" التقويم التربوي أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، وهو ممثل في كل الوسائط المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ وبنجاعة الطرق والبرامج، وكذا السندات التعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل، ومن ثمة يعد التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية بحيث لا يمكن بأي حال من الأحوال فصله عن العناصر الأخرى المكونة للعلاقة البيداغوجية.¹

وفي مفهوم آخر فإن " التقويم هو عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة"².

وتعرف (أنا بوندوار، Anna Bondoir) التقويم التربوي " على أنه جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموع الاختبارات ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حققناها وعليه تؤكد بأن التقويم وسيلة وليست غاية"³.

ويستخدم مصطلح التقويم في مجال التربية ليشير بصورة خاصة إلى العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة التربوية موضع الدراسة، وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة، كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم.⁴

¹ - وزارة التربية الوطنية، التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي (الجزء الثاني) النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، الجزائر، 2010، ص 19

² - عدائكة منيا. أهمية تطوير أساليب التقويم التربوي في ضوء الأدوار الجديدة كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة نموذجا، مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، مجلد 4، عدد 2، ديسمبر، 2022 ص 90 - 105.

³ - المرجع نفسه، ص 91

⁴ - ميخائيل امطانيوس نايف، مرجع سبق ذكره، ص 37

ويضيف الحيلة في تعريف آخر للتقويم بأنه " عملية جمع المعلومات الآتية من مصادر متعددة ومتنوعة ومناقشتها، وتصل عملية التقويم مداها الأقصى عندما تستخدم نتائج التقويم لاحقاً لتحسين عملية التعلم. والتي عبر عنها بالشكل التالي¹:

وتؤكد النظرة الحديثة للتقويم التربوي على ارتباطه بالأهداف التعليمية التربوية وتقرر أن التقويم الفعال لا بد أن يعمل أساساً على الكشف عن مدى تحقيق تلك الأهداف، وهذا ما يؤكد (جرونلد 1971, Groulund) في تعريفه للتقويم حيث يرى أن "التقويم هو عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية"²

وعرفت الغريب " التقويم التربوي بأنه عملية إصدار حكم على أداء المعلم في ضوء إطار مرجعي عام ومحاولة إرجاع القصور في الأداء لأسبابه.³

ونكرت الحريري عن (سيد و سالم، 2005) تعريفها للتقويم التربوي بأنه " عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية لكي يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة فيها.⁴

كما أوردت الحريري عن (الصمادي و زميله، 2004) تعريفهما بأن " التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها"⁵.

ويعرف التقويم التربوي "بأنه عملية منظمة تهدف إلى جمع و تحليل البيانات بشأن العملية التربوية من خلال استخدام أدوات معينة كالاختبارات التحصيلية لرصد مدى تقدم الأهداف المرجوة حيث تسهم

¹ - الحيلة محمد محمود، 2014، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 4، عمان، الأردن.

² - ميخائيل امطانيوس مرجع سبق ذكره، ص 37

³ - علاونة مروان عادل، مرجع سبق ذكره، ص 219

⁴ - الحريري رافدة، 2012، التقويم التربوي، دار المنهج للنشر و التوزيع، ط 1، الأردن..

⁵ - الحريري رافدة، مرجع سبق ذكره، ص 16

العملية في اتخاذ و اختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين، كما أنها عملية مستمرة من بداية الفعل البيداغوجي إلى نهايته وهي شاملة لجميع عناصره.¹

وفي المقابل نجد (لوجوندر Legendre) يعرف التقويم التربوي من منظور شمولي حيث يرى بأنه " حكم كمي أو كيفي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقاً من محكات مصرح بها مسبقاً بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف، والحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار.² واستناداً إلى مجمل التعاريف السابقة نستطيع القول بأن التقويم التربوي مكون مهم من مكونات العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ عنها، وهو عملية تربوية منظمة تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقويمه من خلال جمع البيانات عن طريق عملية القياس بطريقة صادقة وموضوعية، ومن ثم تحليلها وتبويبها وتصنيفها وتفسيرها وتقييمها، فالحكم عليها استناداً إلى معيار أو محك أداء معين، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية بهدف التغيير والتطوير، واتخاذ الإجراءات العملية اللازمة لسد النقص.

وإذا أردنا التعرف على المعنى التربوي للتقويم فقد طرح المربون تعاريف عديدة تتشابه في بعض جوانبها وتختلف في بعضها الآخر، ويستخدم الباحثون مفاهيم التقويم والتقييم والقياس كمترادفات للدلالة على نفس الشيء رغم بعض الاختلافات الموجودة فيما بين معانيها.

فالقياص يصف السلوك وصفاً كمياً ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدى الفرد ولا يتخطى ذلك إلى إصدار حكم معين على السلوك أو السمة المقاسة، ولكن إذا أصدرنا حكماً قيمياً على الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في اختبار معين، أو اتخذنا قراراً بشأن الفرد الذي تحصل على هذه الدرجة استناداً إلى معيار أو محك أداء معين، فإننا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء وصفاً كيفياً.³

¹ - عدائكة منيا، مرجع سبق ذكره، ص 91.

² - حديد يوسف، مرجع سبق ذكره، ص 15.

³ - المرجع نفسه، ص 84.

ويعد التقويم بمفهومه الحديث حسب (هني، 1999) أسلوباً يبدأ قبل الفعل التعليمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة وشاملة بهدف إحداث تغيير وتعديل وحذف وإضافة في العملية التعليمية بكل عناصرها.¹

وتلح أكثر تعريفات التقويم على الطابع الشمولي لعملية التقويم ولا تقتصره على النواحي الكيفية فقط، فالتقويم يتطلب استخدام المعلومات المستمدة من مصادر عديدة للوصول إلى حكم قيمة، ويتم الحصول على هذه المعلومات باستخدام أدوات القياس أو أدوات أخرى كالاستبيان والملاحظة المباشرة والمقابلة، ومن هذه الزاوية يكون مصطلح التقويم أكثر عمومية وشمولاً من مصطلح القياس حيث يعتمد على الوصف الكمي و النوعي معاً²

وباختصار فالنظرة الحديثة للتقويم تؤكد على طرائق التقدير الكمية وغير الكمية معاً وعلى دور التقويم في الوصول إلى حكم قيمة حول الظاهرة التربوية المدروسة، ويتخطى التقويم بمفهومه الحديث أداء المتعلم ليغطي مجالات واسعة سيما البرامج والطرائق والوسائل والتجهيزات والبناء المدرسي وأداء المعلم والمدير والنظام التعليمي بأسره، و يكون التقويم تبعاً لذلك أساساً للتخطيط وإصدار الأحكام ومراجعة الأهداف واتخاذ القرارات، كما يكون عملية مستمرة وشاملة ومواكبة للعملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها.³

ونستخلص مما سبق أن تعريفات التقويم التربوي تعددت حسب تعدد برامج التقويم ونماذجها وأغراضها، إلا أنها تشير إلى أن عملية التقويم التربوي هو عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ الأهداف التربوية وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ قرارات ملائمة، وهو بذلك عملية إصلاح وتعديل يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف واكتشاف جوانب القوة وتعزيزها، وهو عملية مستمرة و شاملة لكل العناصر التي تشكل أركان العملية التربوية، وهي ترمي إلى التطوير والتجديد، ومن هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساساً إلى تحسين القرار البيداغوجي والارتقاء به إلى المستوى الذي يليق بسياق تعلم واكتساب رفيعي المستوى، ونستنتج بذلك أن عملية التقويم تشمل ما يلي:

¹- عدائكة منيا، مرجع سبق ذكره، ص 91

²- ميخائيل امطانيوس نايف، مرجع سبق ذكره، ص 37

³- المرجع نفسه، ص 38.

- تصميم أدوات التقويم وبنائها.
- جمع البيانات والمعلومات وتدوينها وتبويبها ورضها بصورة قابلة للدراسة.
- تحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها.
- إصدار الأحكام.
- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات.

3- أهمية التقويم التربوي:

يذكر (الدمرداش 1983) أن التقويم يستهدف تحسين العملية التعليمية وبجميع مقوماتها وسائر أبعادها، كما يستهدف رفع مستوى المهنة و العاملين فيها وإتاحة الفرصة المناسبة لمراجعة وتجديد مناهجها وطرائقها وأنظمتها وأساليبها فهو بذلك صمام الأمان الذي يمكن القائمين عليها من حسن توجيهها والإشراف عليها والتحكم في عواملها، فعملية التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد.¹

ويشير (الحيلة، 2014)² إلى أن التقويم يهدف إلى تحقيق أغراض مرغوب فيها ومتعددة منها:

- الكشف عن مقدار ما تحقق من الاهداف التعليمية التربوية المنشودة.
- التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية، تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفاعلية تدريسه، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها، ويتم معالجة عناصر الضعف لتحسين العملية التعليمية.
- التقويم مؤشر جيد لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه والحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تربوية تتعلق بالنقل والتأهيل والترقية.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثاً وتخطيطاً وتعديلاً وتطويراً.

كما يعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارة والقيادات التربوية وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإدارة والتطوير بالتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب

¹- سليمان وسماء صالح، مرجع سبق ذكره، ص 119

²- الحيلة محمد محمود. مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 4، عمان، الأردن، 2014،

العملية التعليمية وذلك بهدف التحسين والتطوير، وبالتالي التقويم التربوي هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها، فهو جزء مكمل للعملية التعليمية، إلى جانب التعرف مع مدى كفاءة مدخلات العمليات التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية، وتقديم عملية التقويم التربوي معلومات متعلقة بالمتعلم وأخرى بالمعلم والبرامج وأخرى تتعلق بالمسؤولين والإداريين.¹

3-1- مايتعلق بالمتعلم:

تفيد عملية التقويم في تزويد المتعلم بمعلومات تتعلق بمستوى أداته وتعلمه وقدراته، وهذا يعد من الحوافز التي تدفع المتعلم إلى المثابرة، وتعزيز نقاط القوة وتذليل نقاط الضعف، كما أنها تساعد في إرشادهم نحو البرامج التربوية المناسبة والمهن والتخصصات التي تناسب ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم

3-2- مايتعلق بالمعلم:

تساعد عملية التقويم في إمداد المعلم بمعلومات حول مستوى تأهيله وأدائه ومهاراته وممارسة لطرق التدريس ومدى تمكنه من إثارة دافعية التلاميذ والتفاعل معهم بشكل إيجابي وتنويعه في طرق التدريس، ومدى قدرته على تنمية الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ كما أنه يزود المعلم بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله، ويبصره بنقاط ضعفه ونقاط قوته ومدى قدرته على إدارة وقيادة الصف، وتحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة، ومدى قدرته على التنويع في عملية تقويم أداء التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

3-3- مايتعلق بالمواد والبرامج التعليمية:

تساعد عملية التقويم التربوي بإمداد المعلمين والإداريين والقائمين على تصميم المناهج التعليمية بمعلومات تفيد في مدى ملائمة المنهج والثغرات الموجودة فيه، وتقدم البرامج العلاجية والمقترحات المفيدة والمجدية.

3-4- مايتعلق بالمسؤولين الإداريين:

من خلال عملية التقويم التربوي يتمكن المسؤولون الإداريون من معرفة نوعية القرارات الواجب اتخاذها إزاء المتعلمين في حالة ترتيبهم إلى صف آخر، أو مستوى آخر أو إعادتهم للسنة بسبب تدني

¹ - الحريزي الروافدة. التقويم التربوي، دار المنهج للنشر و التوزيع، ط 1، الأردن، 2012، ص27

مستواهم التحصيلي، كما تمتد المسؤولين الإداريين بمعلومات وبيانات حول مستوى العاملين و المعلمين والبرامج، كما تبين عملية التقويم الإمكانات اللازمة للمؤسسة المدرسية والإصلاحات المطلوبة¹.

وتتضح أهمية التقويم التربوي حسب (سيد سالم .2005) في النقاط التالية:

- التعرف على مدى تحقق الأهداف المنشودة، فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ و مداه، ومن ناحية أخرى مدى نجاح المعلم في عمله، وقدرته على التنويع في طرق التدريس الفاعلة والانشطة المصاحبة، وأدوات التقويم المختلفة.
- يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمناهج و يقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.
- يساعد التقويم على تحفيز التلاميذ من خلال إظهار نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.
- يساهم التقويم في تدريب المتعلم على تقويم أدائه والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهه وميوله وقدراته.
- يكشف التقويم عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.²

4-أهداف التقويم التربوي:

- يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنتائج ما يتم تقييمه، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة ومنها:
- معرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
 - الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعليم.
 - التحقق من مدى ملائمة المنهج الدراسي للمرحلة المعرفية والتعليمية للتلاميذ.
 - إرسال تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.
 - توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم.
 - معرفة جوانب القصور في المؤسسات التربوية والعمل على تذليل الصعوبات.
 - تحفيز الإدارة المدرسية على مزيد من العمل.

¹- الحريري الروافدة، مرجع سابق ص16-17

²- المرجع نفسه ، ص 27

- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- معرفة اتجاهات التلاميذ والمعلمين.
- معرفة المهارات والعادات التي تكونت لدى التلاميذ والمعلمين.
- تحديد متطلبات نمو المتعلمين.
- تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية وتنظيم الخبرات كما تتناسب مع نمو المتعلمين.¹
- ويضيف (قطامي و آخرون، 2002) أن التقويم يساعد المعلم على:
- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم التي تفوق الإتقان.
- تحديد متى حدث الإتقان.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك المعين في المستقبل.²
- ويضاف إلى أهداف التقويم وأغراضه النقاط التالية:
- يساعد المدرس على الحكم على درجة كفاية استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه التي يمارسها.
- الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المدرس
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية في تعليم المواد الأساسية ومناهجها.³
- والملاحظ مما سبق أن عملية التقويم التربوي تتميز بالشمول والتنوع من حيث الفئات المستهدفة بهذه العملية التربوية، ابتداء من المتعلم مروراً بالمعلم والبرامج والطرائق والأهداف وتعود في نهاية المطاف للمتعلم الذي هو أساس العملية التعليمية التعلمية، والمقصود بالتطوير والتحسين والإتقان من خلال تطوير وتحسين وتعديل كل عناصر العملية التعليمية التعلمية.

¹- المرجع نفسه، ص28

² (العدوان، الحوامدة، 2015: 193)

³العدوان، الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 193.

5- أغراض التقويم التربوي:

- يحقق التقويم التربوي أغراضا عديدة و متنوعة يمكن تصنيفها ضمن خمسة صفوف رئيسية :

الأغراض التعليمية، الأغراض التشخيصية، الأغراض التوجيهية والإرشادية ، الأغراض الإدارية وأغراض البحث التربوي.

5-1- الأغراض التعليمية:

وتتصل بالمعلم والتلميذ والمناهج التعليمية وتكمن فيما يلي:

5-1-1- أغراض التقويم المتصلة بالمعلم:

لا شك أن عمل المعلم في مجال التقويم يعد جانبا مهما من نشاطه إن لم يكن الجانب الأهم، ويجري المعلم هذا التقويم للحصول على معلومات تقيده بمعرفة طلابه كأفراد والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، ومعرفة التقدم الذي أحرزوه اتجاه الأهداف التي سعى لتحقيقها فالتقويم يمد المعلم بمعلومات عن التلميذ قبل أن يبدأ بالتعلم وأثناء التعلم ، ويمكنه من التعرف على قدراته واستعداداته والمهارات الأساسية اللازمة للبدء ببرنامج دراسي معين (التقويم القبلي) كما تمدّه بمعلومات عن أداء التلميذ ومدى تقدمه خلال سير عملية التعلم، كما يمكن المعلم من مقارنة التلاميذ ببعضهم في التحصيل والحكم على أداء كل منهم استنادا الى معيار محدد، كما أن التقويم يعرف المعلم على أدائه هو بالذات ويكشف له نقاط قوته وضعفه في هذا الأداء .

5-1-2- أغراض التقويم المتصلة بالتلميذ:

- التقويم هو بمثابة قوة محركة لنشاط التلميذ والمحرض الأساسي والدافع الأقوى من دوافع هذا النشاط...، وقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ عموما تزداد دافعيّتهم ويتقدمون بخطى أسرع في حالة التقويم المستمر، كما أظهرت أن دافعية المتعلم ترتبط مباشرة بنتائج التقويم.

- يعرف التقويم المتعلم بمدى تقدمه في عمله ونجاحه أو فشله ...، وأظهرت البحوث أن التقويم الذي يؤدي وظيفة التغذية الراجعة المباشرة والفورية يكون له أثر إيجابي.

- إن أداة التقويم ذاتها هي أداة تعليم وتدريب...، فالاختبارات في جانب هام منها هي تمارين أو تدريبات تعود على المتعلم بالفائدة المباشرة وخاصة حين تؤخذ نتائجها وتستخدم في تصحيح الإجابات

5-1-3- أغراض التقويم المتصلة بالمنهاج:

يؤدي التقويم دورا هاما في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية، ولمستويات التلاميذ وقدراتهم.²

5-2- الأغراض التشخيصية:

يمكن تمييز ثلاثة مراحل أساسية في عملية التشخيص:

5-2-1- تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم:

تعتبر الطرق المتبعة في ذلك هي مقارنة نتائج الاختبارات التحصيلية وخاصة المقننة منها بنتائج اختبارات الذكاء، والاستعداد المدرسي، فإذا كان مستوى التحصيل أدنى من مستوى الذكاء أو الاستعداد المدرسي لدى تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ فهذا يشير إلى وجود صعوبات دراسية يواجهها هذا التلميذ أو مجموعة التلاميذ، ومن الطرق المتبعة هي طريقة (البروفيل) وهي دراسة الصفحة النفسية للتلميذ، وهي النتائج التي يحصل عليها من مجموعة كبيرة من الاختبارات (بطارية) تغطي مجالات دراسية عديدة، ويفيد هذا التحليل في مقارنة إنجاز التلميذ في كل مجال بمستوى إنجازه العام ...، ومن الطرائق كذلك تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية بندا بندا، وفي هذه الحالة يمكن أن تؤخذ البنود التي يجيب عنها عدد قليل جدا من تلاميذ الصف كدليل على جوانب الضعف في الصف.³

5-2-2- تحديد الطبيعة الخاصة للصعوبة و مواطن القوة عند التلميذ:

صعوبات التعلم على درجات وفي بعض الحالات يمكن الاكتفاء بالمعلومات التي تقدمها الإجراءات العامة السابقة والانتقال منها مباشرة إلى العمل العلاجي، وفي حالات أخرى قد تحتاج إلى المزيد من الدراسة التشخيصية قبل التخطيط للعمل العلاجي، وهذا الأمر يتطلب استخدام اختبار تشخيصي وتحليل استجابة التلميذ لكل بند من بنوده وخاصة إذا ارتبطت الصعوبة بإحدى المهارات الأساسية في القراءة

¹- ميخائيل امطانيوس نايف، مرجع سبق ذكره، 43، 2015.

²- المرجع نفسه، ص44

³- المرجع نفسه، ص45

والكتابة والحساب...، ومن المفيد العمل على تحديد نقاط القوة لدى التلميذ إذ يمكن اعتماد عليها لمواجهة الصعوبة وتجاوز الضعف.

5-2-3- تحديد عوامل الضعف:

وهذا النوع من الصعوبات يمكن الكشف عنه بسهولة وخاصة عندما يواجه عدد كبير من التلاميذ الصعوبة نفسها، إلا أن الكثير من الصعوبات الدراسية يمكن أن تحدث نتيجة عوامل أخرى بينها الحالة الصحية والبيئة المنزلية والمصاعب التكيفية وعادات الدراسة، بالإضافة إلى صعوبات عدم إتقان بعض

المهارات الأساسية في القراءة والكتابة و الحساب.¹

5-3- أغراض التوجيه والإرشاد:

يهتم التوجيه بتعريف المتعلم بقدراته واتجاهاته وميوله، وبما يصلح له من دراسات ومهن بهدف مساعدته على الاختيار واتخاذ قرارات صائبة حول مستقبله الدراسي والمهني، ولهذا أهميته الكبيرة ومنعكساته الخطيرة على حياة الفرد، وتظهر آثاره مباشرة في إنجازه ونجاحه أو فشله الدراسي والمهني، وفي تكيفه الشخصي والاجتماعي، وشعوره بالرضى والسعادة أو تعرضه لخبرات الفشل والإحباط.

5-4- الأغراض الإدارية:

تعتمد الإدارة التعليمية على التقويم و نتائجه في اتخاذ جملة من القرارات الإدارية الهامة المتعلقة بانتقاء المتعلمين وتصنيفهم وتحديد مسارهم التعليمي...، وتتمثل عملية الانتقاء في قبول بعضهم للدراسة أو تخصص معين و رفض بعضهم الآخر استنادا إلى نتائج التقويم، والتصنيف هو خطوة لاحقة بالانتقاء ومتممة له، ويقوم على فرز الطلاب إلى مستويات وتحديد الضعاف والمتوسطين والمتفوقين بينهم بهدف غربلتهم فيما بعد واختيار الأقوى بينهم لمتابعة الدراسة.²

5-5- أغراض البحث:

إن البحوث التربوية بأنواعها تعتمد على أدوات القياس و التقويم لجمع المعلومات والبيانات ويعتمد بعضها كالبحوث التجريبية على تلك الأدوات للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة وبطبيعة الحال فإن أدوات

¹ - ميخائيل امطانيوس نايف، مرجع سبق ذكره، ص 47

² - المرجع نفسه، ص 48

القياس والتقويم المختلفة يمكن عدها جميعاً أدوات بحث حيثما تم توظيفها لأغراض البحث.¹ والملاحظ أن المعلومات التي توفرها أدوات القياس والتقويم، هي الأساس في صنع القرارات التربوية السليمة، وهذه القرارات يمكن أن تطال العملية التربوية بمختلف جوانبها سواء ما اتصل منها بالمنهاج وفاعليته أو بالمعلم وأدائه، أو بالمتعلم الذي يساعده التقويم على تكوين صورة واضحة عن إمكانياته عن نفسه وتساعد في تخطيط مستقبله مستعينا بما توصلت إليه عملية التوجيه في الكشف عن ميوله واتجاهاته بالإضافة إلى تمكينه من مواجهة مشكلاته التكيفية الشخصية والاجتماعية بصورة أفضل، أو بالإدارة المدرسية في ترقية الطلبة إلى مستويات أعلى أو توجيههم للحياة المهنية، كما أن البحوث التربوية تستعمل تلك الأدوات لتحليل و تفسير الظواهر التربوية.

6- وظائف التقويم التربوي

يحتل التقويم التربوي مكانة كبيرة في كل مجالات الحياة بأنواعها، فلا يمكن أن يتم عمل دون التقويم وذلك للإشارة الى مواطن الضعف والقوة فيه، وعملية التقويم في كل هذه المجالات إنما هي عملية مستمرة ومشتركة في معظم الأحيان، وهكذا الحال في مجال التربية، فوظائف التقويم عديدة ومتسعة وذلك بسبب المستجدات والمتغيرات المتلاحقة والانفجار المعرفي والتقني الذي لا يتوقف عند حد وتتلخص وظائف التقويم التربوي في الآتي:²

- إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية.
- استثارة دوافع المتعلمين للتعلم.
- اكتشاف المواهب والاتجاهات القدرات والمهارات والمشكلات والتنبؤ بالمستقبل التعليمي.
- تقويم التقنيات التربوية وهو يتعلق بتطبيقات الحاسوب حيث تختلف عن تقويم المواد التعليمية كالمقررات الدراسية، وتحتاج الى مهارات متنوعة وطرق جديدة تميز بالمرونة الكافية التي تسمح بالتعامل مع مختلف أنماط تطبيقات الحاسوب.
- دعم عملية اتخاذ القرار ويشير (الطيب، 1999)، أن عملية التقويم التربوي تضطلع بمسؤولية تسهيل ودعم عملية اتخاذ القرارات، حيث أن نتائج التقويم تمد المسؤولين عن عملية اتخاذ

¹- المرجع نفسه، ص 49

²- الحريزي رافدة، مرجع سبق ذكره، ص 31- 33

القرار بمعلومات دقيقة في مجالات مثل القبول والتوزيع والترقية والاستغناء عن بعض الأفراد ونسب الرسوب وغير ذلك من الأمور التي تشمل كل عناصر المؤسسة المدرسية.

- وظائف تنظيمية: حيث أورد (فتح الله، 2000)، أن ترتيب الأهداف يكون على حسب أولوياتها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن عملية التقويم تساهم في تنظيم التلاميذ مجموعات وفقا لمستوياتهم واستعداداتهم، وإتباع أفضل الطرق لتدريس معهم وذلك عن طرح التعرف على كفاية المعلم في وظيفته وتقديم البرامج التدريسية اللازمة له من خلال معرفة نتائج التقويم، وكذلك تعديل مناهج إعداد المعلمين وقد تفيد وظيفة التقويم التنظيمية في مساعدة المخططين في التعرف على كفاءة العملية التعليمية، والظروف المحيطة بها وعن المعوقات التي تقف حائلا دون تحقيق الأهداف المنشودة.

- مساعدة أولياء الأمور بالتعرف على مستوى أبناءهم حيث تقدم عملية للتقويم التربوي وظيفة في غاية الأهمية فهي تهيء فرصة للأولياء للتعرف على نمو أبناءهم ومعرفة نقاط والضعف لديهم وهذا يدفع للتواصل والتعاون مع المدرسة للارتقاء بمستوى أبنائهم.

- تحسين البيئة التربوية: تعد الحجرة الدراسية من أهم البيئات التربوية التي يشارك فيها الطلبة في مختلف مراحل التعليم مما يستوجب التعرف على أنماط التفاعلات البيئية المدرسية وتأثيرها على سلوكيات الطلبة.

وللتقويم التربوي ثلاثة وظائف رئيسية:

- وظيفة التوجيه:

وهي توجيه المتعلم نحو أنشطة تعليمية معينة تتم خلال الأنشطة التمهيديّة التي تقدم للمتعلّم قبل أيّ تعلم لتقويم الكفايات التي اكتسبها سابقا، بغية تشخيص وضبط ومعالجة الصعوبات المحتمل مواجهتها مما سيُمكنه من إرساء الكفايات الجديدة.

- وظيفة التعديل:

وهي تصحيح مسار التعلم أثناء السنة الدراسية وفق التطور الحاصل في مجموعة القسم ويتمثل الهدف من العملية في تشخيص أخطاء المتعلمين واستثمارها في وضع خطة علاج.

- وظيفة المصادقة:

وهي المصادقة على امتلاك المتعلم للتعليمات الأساسية وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة، ويقتضي ذلك الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط دون اعتبار الأخطاء وتحديد مدى اكتساب المتعلم الكفايات الأساسية لينتقل إلى المستوى اللاحق.¹

7- شروط التقويم التربوي:

هناك شروط يجب توفرها للتقويم في العلوم الإنسانية وهي:²

7-1- الشمولية والتعميم:

أي أن التقويم يجب أن يشمل جميع الجوانب الشخصية (الجانب العقلي المعرفي، الجانب الانفعالي الوجداني، والجانب النفس حركي)، وأن يشمل جميع عناصر المحتوى السابق ودراسه وأن يشمل جميع مستويات الأهداف السابق التدريب عليها وأن تتعدد أدوات التقويم المستخدمة.

7-2- الاستمرارية:

ويشمل التقويم كل المراحل الزمنية للعملية التعليمية التعليمية، فهناك تقويم بغرض التشخيص وهو التعرف على القدرات والاستعدادات الخاصة بالأفراد، وقد يصاحب العملية التعليمية التعليمية التقويم التكويني البنائي المستمر، وتنتهي العملية بالتقويم الختامي النهائي التجميعي والتقويم المستمر له فوائد عديدة تعود على الأفراد والمؤسسات.

7-3- الموضوعية:

ويقصد بالموضوعية عدم التدخل الذاتي (الشخصي) أثناء الحكم على الظاهرة وعدم تأثر الحكم بالحالة المزاجية الانفعالية من قبل الفاحص، ولكي تتحقق الموضوعية يجب أن تتوفر الشروط التالية:³

¹- أزمرى مريم. ثقافة التقويم و كيفية ممارسته عند المدرس دراسة ميدانية، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، مجلد 1، عدد 4، 2022، ص 228

²- سليمان أمين علي محمد.مراجعة محمود أبو علام، القياس و التقويم في العلوم الإنسانية أسسه و أدواته و تطبيقاته، دار الكتاب الحديث، ط 1، القاهرة، 2010، ص103

³- المرجع نفسه، ص 104

- 1- أن تكون شروط إجراء أدوات التقويم واحدة.
- 2- أن تكون طريقة التصحيح واحدة.
- 3- أن تتوفر الخصائص السيكومترية التالية:
 - صدق الأداة: وهي صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه.
 - ثبات الأداة: ويقصد بها اتساق الدرجات التي يتحصل عليها الأفراد إذا أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد تحت نفس الظروف عدة مرات.

8-مجالات التقويم التربوي

8-1- مجالات التقويم البشرية:

تشمل المجالات البشرية الطلاب، المعلمون، الموجهون والجهاز الإداري، موظفي الإرشاد والتوجيه والعمال بصفة عامة، وتقويم المجالات البشرية قائم أساساً على فكرة تحليل أداء العمل أو المهارة المكلف بأدائها، كذلك التأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعية مسبقاً والتي تم التدريب عليها، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك.

8-1-1- تقويم أداء الطالب:

لا يقتصر تقويم الطالب على الجانب التحصيلي للمعلومات أو المهارات السابقة دراستها فقط، بل يجب أن يشمل جميع جوانب الشخصية، كالجوانب العقلية المعرفية مثل القدرة العقلية العامة (الذكاء)، والاستعدادات والقدرات، وكذا الجوانب الانفعالية كالميول والاتجاهات والقيم والأخلاقيات المرتبطة بالدراسة والسائدة بين الأفراد.¹

8-1-2- تقويم أداء المعلم:

ويتضمن الجوانب التالية :

أ- تقويم الصفات الشخصية للمعلم وتتمثل في:

- المظهر العام والمتمثل في الأناقة وحسن اختيار الملابس، الخلو من العاهات الخاصة بالنطق والصوت المتزن.

¹- سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 115

- السمات الانفعالية المتمثلة في الاتزان الانفعالي، المثابرة في تحقيق الأهداف .
- السمات الإنسانية المتمثلة في المشاركة الوجدانية مع طلابه ومع زملائه ومساعدة الطلاب في حل مشاكلهم، العدل، الأخلاق الحميدة، احترام آراء الآخرين والإخلاص في العمل.
- السمات الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع إدارة المدرسة، مجلس الآباء و الزملاء.
- السمات العقلية المتمثلة في الذكاء العام والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي ومرونة التفكير وعدم التصلب والجمود الفكري.¹

ب- تقويم الصفات المهنية، وتتمثل في الصفات المهنية للمعلم الناجح:

- احترامه للقوانين والنظم التي تضعها المدرسة أو الإدارة التعليمية والمتمثلة في المحافظة على مواعيد العمل، قلة الغياب، التمسك بنظام المدرسة.
- مدى التمكن من المادة التي يقوم بتدريسها، الخبرات والدورات العلمية التي اكتسبها.
- إتقانه لمهارات التدريس في مجال التخصص سواء مهارات التخطيط والتنفيذ أو المتابعة والتقويم.

ج- تقويم الجوانب الانفعالية الوجدانية للمعلم اتجاه مهنة التدريس:

- تقويم اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.
- المركز الاجتماعي لمهنة التعليم ونظرة المجتمع لها ومدى ما توفره تلك المهنة من إمتيازات مستقبلاً².

8-2- تقويم المجالات غير البشرية في العلوم التربوية و النفسية:

8-2-1- تقويم المناهج الدراسية:

- تقويم الأهداف من حيث درجة وضوحها، وشموليتها، وقابليتها للتحقق.
- تقويم المحتويات من حيث طريقة عرض المحتوى ومدى ملاءمته للمستوى العقلي للأفراد.
- تقويم طريقة التدريس، مميزات وعيوب كل طريقة، وما هي خطوات تنفيذها.

¹ - المرجع نفسه، ص 116

² - سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 118

8-2-2- تقويم البرامج التعليمية والأنشطة المقدمة:

- برامج رعاية المتفوقين عقليا، برامج لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، برامج لعلاج صعوبات التعلم، برامج لزيادة الدافعية للتعليم برامج لتحسين عمل الذاكرة البشرية.
- تقويم الأنشطة التي تقدمها بعض المؤسسات التربوية مثل (الأنشطة الرياضية الثقافية الاجتماعية، الدينية، الصحية) من حيث المدخلات والمخرجات التي اكتسبها الأفراد الممارسين.
- تقويم المؤسسات مثل المدرسة، الإدارة التعليمية (الموقع، الصلاحية، التهوية، الإضاءة السعة التجهيزات المتاحة، توفر شروط السلامة و الأمن).

9-أسس التقويم التربوي:

- أ-ضرورة النظر للعملية التربوية (التعليمية) على أنها منظومة مغلقة حلقة من النوع المفتوح والمنظومة المغلقة تتألف من وحدات متفاعلة و متتالية و يؤثر بعضها في البعض الآخر من خلال التغذية الراجعة وأي تغير في جانب من جوانب المنظومة يكون له صداه في المكونات الأخرى.¹
- ب-التأكيد على أن كل ما لا يخضع للتقويم الفعلي وبصورة جادة من عناصر المحتوى الدراسي (المقرارات الدراسية) التي تقدمها المدرسة لطلابها يؤدي في النهاية الى إهمال أثناء عملية التدريس
- ج-التأكيد على أن مالا يخضع للتقويم الفعلي و يصور جادة من الأهداف التربوية أو التعليمية يؤدي في النهاية الى إهمال أثناء عملية التدريس.
- د-تنويع وسائل التقويم التربوي إضافة إلى الورقة والقلم واختياراتهم، وهناك ما يطلق عليه التقويم البديل للاختبارات التحصيلية القديمة، مثل البورتفوليو ،أدوات المقابلات الشخصية.
- أن يكون التقويم على فلسفة (غرض /هدف)، فهل هدف التقويم التمييز بين الأفراد اثناء تأديتهم للاختبار التحصيلي، أم الغرض هو قياس مدى الاتقان والتمكن والتجويد في المادة المدرسة.² وكما أن عملية التقويم التربوي الناجحة تستند إلى أسس ثابتة وهي:

¹ - سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره ، ص 102

² - المرجع نفسه، ص103

- ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية.
- شمولية التقويم لكل أنواع الأهداف والمستويات التي نرغب في تحقيقها.
- تنوع أدوات التقويم واتسامها بالصدق والثبات والموضوعية.
- القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية.
- التقويم عملية مستمرة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ.
- اقتصادية التقويم من حيث الجهد والوقت والتكلفة.
- التقويم عملية أساسية واستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها.
- التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية.
- التقويم عملية منهجية منتظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة.¹

9-1- أسس تقويم أداء المعلم:

تتبع أهمية تقويم المعلم وأدائه في غرفة الصف من أهمية الدور المسند اليه أساسا والذي يتمثل في تسيير عملية التعليم و التعلم وتوجيهها بالاتجاه المطلوب.

9-1-1- أساس تقويم عمل المعلم:

- تحسين الأداء ورفع الكفاءة التدريسية، حيث يجب أن يبنى هذا التقويم على أساس التطوير وليس على أساس العملية الروتينية والشكلية ذات الطابع التقني والتسلطي.
- تشخيص جوانب القوة والضعف واكتشافها وتحديد بدلة لا أن يتجه الى مجرد إصدار أحكام القيمة على هذا الأداء.²

9-1-2- أساس الشمولية والاستمرار:

ولكي يكون التقويم صورة صادقة عن أداء المعلم يجب أن يتناول مختلف جوانب هذا الأداء بل

¹- ديمس مصطفى نمر، مرجع سبق ذكره، ص 30

²- ميخائيل امطانيوس نايف، مرجع سبق ذكره، ص 188

ويتعدى ذلك الى مظهره الخارجي واتزانه الانفعالي وشخصيته ككل، كما يجب أن يكون تتبعيا يحمل طابع الديمومة والاستمرار، ويواكب مسار نموه المهني، كما يواكب عملية تدريسه المستمر في أثناء الخدمة.¹

9-1-3- أساس تنوع الأساليب المستخدمة في تقويم المعلم:

الاستخدام المجمع لتشكيلة واسعة من الأساليب والأدوات يعطي صورة أصدق مما تعطيه تلك الأساليب والأدوات على حدة، ولكي تستعمل هذه الأدوات والأساليب على نحو فعال لابد من معرفة مواطن القوة والضعف لكل منها، والتنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة فيها، فالملاحظة وأدواتها على سبيل المثال يمكن أن تتناول جوانب عديدة من أداء المعلم إلا أنها تتأثر بالتقديرات الذاتية للملاحظ وتحيزاته، والقياس الموضوعي الكمي لجزيئات وتفصيلات معينة من أداء المعلم على الرغم من أهميته في رصد المكونات الأساسية لفعالية معينة أو مهارة يجرى تقييمها لدى المعلم، ونتائج الاختبارات التحصيلية بأنواعها والتي كثيرا ما تؤخذ على أنها مؤشر من المؤشرات الهامة لأداء المعلم يصعب الاعتماد عليها في تقويم هذا الأداء نظرا لكثرة العوامل المؤثرة في هذا الأداء، وتداخلها وصعوبة حصرها وقياسها وبذلك يكون الاستخدام المجمع لتلك الأدوات هو الدليل الملائم والحل الأمثل لمشكلة ضعفها كأدوات تقويم.²

9-1-4- أساس تعدد أطراف تقويم المعلم:

تقويم المعلم تشارك فيه أطراف عديدة منهم المشرف والمدير والتلاميذ وأوليائهم والمعلم نفسه وزملاؤه، ولكل تقويم يؤدي من طرف هذه الاطراف فوائده وحسناته، كما أن له حدوده ونواقصه، وبطبيعة الحال يصعب الاعتماد على أي من تلك الأطراف، وقد يكون الحل الأمثل هو الاستعانة بها جميعا وبالقدر الذي يوفره كل منها من معلومات تمكن الاستفادة منها في عملية التقويم، وما من شك أن تقويم الآخرين يجب أن يترك أثرا طيبا في نفس المعلم ولا يؤدي إلى إضعاف دافعيته للعمل وإشعاره بالعجز والفشل.³

وفي هذا الصدد تناولت عدة دراسات تقويم أداء وكفايات المعلم من وجهات نظر متعددة كدراسة (الصعيري، 2021)، التي تناولت جانب التعليم الالكتروني وتحدياته من وجهة نظر المعلمين ودراسة

¹- المرجع نفسه ، ص 188

²- ميخائيل امطانيوس نايف، مرجع سبق ذكره، ص 188

³- سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 14

(الطراونة، 2015) التي تناولت الكفايات الدراسية التي يمتلكها المعلمون من وجهة نظرهم، و دراسة (إبراهيم، 2015)، التي هدفت إلى تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم، ودراسات أخرى في تقويم كفايات المعلم من وجهات نظر مختلفة الطلاب والأساتذة أنفسهم والمشرفين والهيئات الإدارية، حيث كما أسلفنا فإن أساس تعدد أطراف تقويم المعلم يضيفي مصداقية أكثر ويعطي معلومات أوفى كما أنه عامل يقلل من التحيز وربما التسلط.

10- خطوات التقويم التربوي ومسوغاته:

حسب (مليفيس:1990، Milfis) و (توماس و انجلو: 2004, thomas ,angelo) فإنهم يحملون خطوات التقويم التربوي ومسوغاته عدد من العمليات والمهام الفرعية المترابطة والمتكاملة ويمكن تحليلها إلى الإجراءات التالية:

- تحديد معايير للجانب المراد تقويمه.
- تحديد الأدوات اللازمة وإعدادها لجمع المعلومات والبيانات المناسبة المتصلة.
- جمع المعلومات باستخدام أدوات مناسبة وبواسطة أشخاص مدربين أكفاء.
- تحليل البيانات الخام يضمن الحصول على صورة موضوعية واضحة عن المواقف أو الواقع أو الجانب الذي يجري تقويمه.
- تفسير النتائج التي تم الحصول عليها من خلال التحليل الموضوعي للبيانات وفي ضوء المعايير المحددة لعملية التقويم.
- إصدار الأحكام القيمية حول مدى مطابقة أو عدم مطابقة الواقع أو الموقف الذي جرى تقويمه مع المعايير أو انحراف عنها.
- أخذ القرارات اللازمة لإحداث التغيير أو التعديل أو التطوير أو المزيد من عمليات التقويم.
- الرضا الشخصي حين يكون العمل منصبا على الوصول إلى الهدف المشترك وهو تحسين العملية التعليمية التعليمية.¹

¹- سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 14

11- أشكال التقويم وتصنيفاته:

11-1- التصنيف حسب موعد أداء التقويم:

11-1-1- التقويم القبلي (التشخيصي): Initial Evaluation(Befort-First)

يقصد بالتقويم قبل بدأ البرنامج التعليمي، أو عند بداية مقرر دراسي جديد أو عند بداية فصل دراسي جديد أو عام دراسي جديد، والغرض الأساسي من إجراء هذا التقويم هو التشخيص التربوي مثل تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد بعض المشكلات السلوكية التي يمكن أن تعوق التعلم اللاحق مثل انخفاض مستوى الدافعية للتعلم، ومن مميزات هذا النوع من التقويم تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ويستخدم في عملية التوجيه التعليمي أو المهني ويساعد في تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة، ومن أدوات الاختبارات التحصيلية الشفوية والتحريرية والموضوعية وغير الموضوعية واختبارات الاستعدادات والبطاقات التراكمية والتي تسجل فيها جميع البيانات على الفرد (التحصيل، الصعوبات العقوبات ، الحالة الصحية الخ)¹

11-1-2- التقويم التكويني (البنائي): (Formative Evaluation)

مصطلح التقويم التكويني استعمل لأول مرة بواسطة العالم (سكريفي,1967) (Scriven) في مجال تطوير المناهج ، وطوره العالم (بنيامين بلوم و آخرون 1971 Bloom & All) وأوضح أن التقويم مفيد في تحسين المناهج الدراسية وتطويرها وفي تحسين عملية التدريس ويتم استخدام هذا النوع من التقويم طول عملية التدريس أي من خلال الحصة وعند الانتهاء من تعليم مهارة أو مفهوم جديد أو بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية داخل مساق، والغرض من إجراء التقويم التكويني هو التعرف على مدى التقدم الحادث في الجانب التحصيلي والعمل على زيادة الدافعية للتعلم والتحصيل، وذلك من خلال التغذية الراجعة المستمرة، ويمكن الإشارة الى مميزات هذا التقويم كما يلي:²

- التقويم التكويني يصدر الحكم على الأفراد في ضوء كمية محدودة من المقرر الدراسي وعلى جانب محدد من الأهداف وربما على مستوى محدد من الأهداف.

¹- سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره ، ص 107

²- المرجع نفسه، ص 108

- يساهم في تعديل مسار العملية التعليمية في ضوء نتائج التفاعل المستمر و المتبادل بين الطالب و المعلم.
- يسمح للمعلم بمعرفة إمكانيات واستعدادات الطلبة وكذا التعرف على ميولهم واتجاهاتهم وبعض القيم السائدة لديهم، كما يساعد في عملية التوجيه المدرسي والمهني.
- تسمح نتائج التقويم التكويني بالتعديل والتحسين والتطوير سواء في طرق التدريس وجوانب المنهج الدراسي، وتتمثل أدوات هذا النوع من التقويم في ما يلي:
- الاختبارات التحصيلية التحريرية (غير موضوعية و الموضوعية).
- الاختبارات القصيرة. - الواجبات المنزلية. - الاختبارات الشفوية.
- أدوات التقويم البديل (حقيبة إنجاز الطالب - الفورتفوليو).

11-1-3- التقويم التجميعي (النهائي أو الختامي): (Sommativ Evaluation)

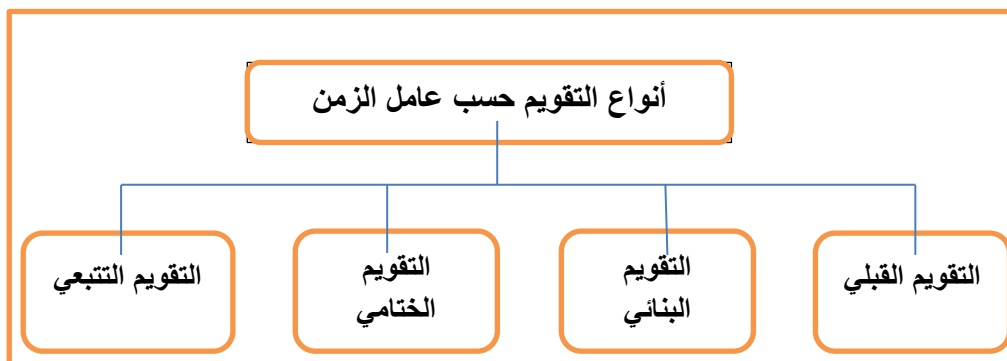
- يستخدم هذا النوع من التقويم عند الانتهاء من دراسة مقرر سواء كان في نهاية فصل دراسي أو نهاية عام دراسي، وكذلك عند الانتهاء من تنفيذ برنامج تعليمي.
- والغرض من إجراء التقويم النهائي هو الحكم على مقدار ما أكتسبه (الطالب من معلومات أو توجيهات وكذلك الحكم على أداء المعلم. ومن مميزات هذا التقويم أن:¹
- نقيس معظم عناصر المحتوى التعليمي ومعظم الأهداف التي تم التدريب عليها.
 - أدوات التقويم المستخدمة تسمح باكتشاف المتفوقين.
 - يسمح بمقارنة أداء الطالب بالنسبة لمتوسط أداء أقرانه في الصفة المقاسة.

11-1-4- التقويم التبعي: (Follow up Evaluation)

- يضاف في بعض الأنظمة التربوية إلى الأنواع الثلاثة من التقويم ما يسمى بالتقويم التبعي وهو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على أثار البرامج بعيدة المدى

¹ - الحيلة محمد محمود، 2014، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 4، عمان، الأردن.

ولغرض اقتراح حلول للمشكلات، وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره.¹



شكل (01) يمثل أنواع التقويم حسب عامل الزمن (العدوان، الحوامدة، 2015: 196)

ويلخص الحيلة² مختلف عمليات التقويم التي تتناسب مع عمليات التعليم والتعلم والمتمثلة في التقويم التشخيصي والتكويني والتجميعي النهائي، وأهم المستهدفات لكل مرحلة من مراحلها في المخطط التالي:

- تقويم تشخيصي: يسعى للتأكد من المكتسبات (الفروق الفردية)
- تقويم تكويني: يسعى لحشد المعارف و الملاحظة أثناء النشاط ورصد لحصيلة الجانب المعرفي
- تقويم تجميعي: حصيلة الأهداف المنتظرة.

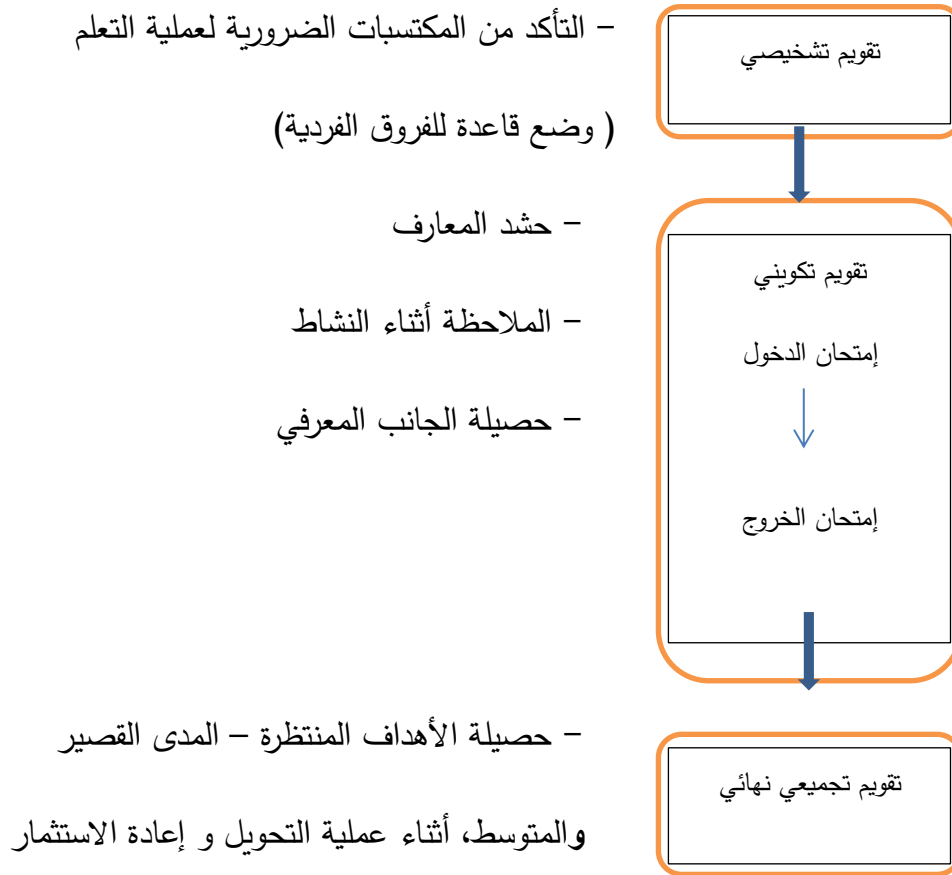
كما يتم تقسيم هذه الأنواع من التقويم حسب أبعادها إلى تقويم جزائي و تقويم غير جزائي:

1- التقويم غير الجزائي: و ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

التقويم التشخيصي: و يطلق عليه التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي، ويهدف إلى التعرف على خصائص المتعلمين قبل الشروع في العملية التعليمية، يكون في بداية السنة الدراسية أو السداسي أو الوحدة الدراسية.

¹ - العدوان، الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 195

² - الحيلة محمد محمود، 2014، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 4، عمان، الأردن. 2014،



شكل رقم (02) يمثل مختلف مراحل عملية التقويم في العملية التعليمية

التقويم التكويني: ويطلق عليه التقويم الجزئي أو المرحلي، ويتم في غضون السنة أو الفترات الدراسية، أو يتخلل مراحل الدرس أو الحصة....، ويتم فيه توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح...

التقويم الإجمالي: يكون في نهاية سنة دراسية أو سداسي أو فترة أو درس أو حصة، يهدف إلى تحديد النتائج الفعلية للتعلم و مقارنتها بالكفايات و الأهداف المتوخاة.

2- التقويم الجزائري:

وهو تقويم إجمالي يهدف إلى تقويم المتعلم لمنحه نقطة تقرر بموجبها النجاح أو الرسوب ويعرض (عبد الكريم غريب، 2014) جدول ملخص لمختلف أشكال التقويم حيث يضيف عنصر آخر يسمى التقويم المكون يتموضع بين التقويم التكويني والتجميعي، و في جدول مفصل لأنواع التقويم يبين فيه الوظيفة البيداغوجية لكل نوع و السياق الزمني والأدوات المستعملة:

والملاحظ أن هذه الأنواع من التقويم تتكامل فيما بينها وفي كل مرحلة منها تعتمد على الغرض من التقويم، و يتصدر التقويم القبلي لكون الغرض منه هو الاستطلاع قبل بداية البرنامج ثم يليه التقويم التكويني لأن الغرض منه هو البناء والتطوير أثناء التنفيذ، ينتهي بالتقويم الختامي والغرض منه هو وضع الدرجات والتقديرات بطريقة عادلة للطلبة، والحكم على مسارهم الدراسي بالنجاح أو الرسوب، كما تجدر الإشارة إلى أن مراحل التقويم هذه من حيث التنظير تبدو منسجمة ومتتابعة، وهي قائمة على مبدأ اختلاف الأفراد في الصفات والسمات والقدرات، غير أن الملاحظات المتعلقة بظروف التمدرس كالكثافة الطلابية والفترات الدراسية والمناهج المقدمة والكتب المدرسية ضف إلى ذلك أن التقويم التكويني يصدر الحكم على الأفراد في ضوء كمية محدودة من المقرر الدراسي وعلى جانب محدد من الأهداف (المعرفي) ويهمل الجوانب الأخرى مما يشكل معوقاً خاصة أمام الاستفادة من التقويم التكويني.

كما أن من عيوب التقويم التجميعي النهائي أنه يركز على أداء المشاركين في الجانب العقلي المعرفي من السلوك وفي أغلب الأحيان في المستويات الدنيا من هذا الأداء كالتذكر و الفهم مع إهمال المستويات العليا مثل (التطبيق، والتحليل، و التركيب و التقويم) كما يكون هذا الإهمال في الجانب الانفعالي الوجداني و الجانب الحسي الحركي المهاري، كما أن من عيوب هذا التقويم هو النظرة إلى أدوات التقويم على أنها أدوات تستخدم لتصنيف الأفراد (ناجح، راسب) و ليس على أنها أدوات تكشف عن الاستعدادات و الطاقات اللازمة للنجاح سواء في الدراسة أو المهنة.

11-2-التصنيف حسب فلسفة التقويم (الغرض من التقويم)

النظرة القديمة للتقويم كانت قائمة على أساس التمييز بين الأفراد في بعض الصفات كالتحصيل الدراسي مثلاً، لذا ظهرت الاختبارات التحصيلية المرجعية المعيار، أو ما يطلق عليها الاختبارات المرجعية للجماعة، ثم تغيرت النظرة العملية للتقويم ليرجع الهدف فيها الحكم على مدى إتقان (تجويد) الفرد لبعض المعلومات أو المهارات السابقة دراستها وليس مجرد التعرف على الفروق بين الأفراد ومن ثمة ظهرت الاختبارات المرجعية للمحك أو المرجعية للهدف.

كلتا الفلسفتين في التقويم يوجد بينهما جوانب اتفاق تتلخص في أن أدوات التقويم والقياس المستخدمة هي من نوع الورقة والقلم، وأنهما اختبارات تحصيلية وكلاهما يعطي معلومات عن مدى نجاح العملية

التعليمية، ولكن يوجد فيهما جوانب اختلاف تتمثل في تفسيرها للدرجات الناتجة وكذلك طرق حساب الصدق والثبات.¹

11-2-1- التقويم معياري المرجع (NormReferenced Test):

وهو إصدار حكم على أداء الأفراد بالنسبة لمتوسط أداء أفرادهم في الصفة المقاسة، أي محك الأداء هو متوسط أداء الجماعة، والهدف من التقويم هو تحديد الموضع أو المستوى النسبي لأداء الفرد بالنسبة لمتوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها في تلك الصفة، لذلك تدل الدرجة الحاصل عليها المشارك على ترتيبه بالنسبة لأقرانه.²

ويستخدم التقويم معياري المرجع في الحالات التالية:

- عندما يراد الحكم على تغطية عينة ممثلة من الأهداف ومن عناصر المحتوى السابق دراستها.
 - عندما يراد معرفة الوضع النسبي للمشارك بين أقرانه (الترتيب)
 - عندما يراد توزيع الطلاب على الفصول الدراسية أو البرامج التربوية أو الوظائف.
- ويطلق على هذا النوع بالمعيار السيكومتري، وهو معيار جماعي المرجع، حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية، كأن تقارن علامة طالب في مبحث ما على أنه أعلى تحصيلًا من (85%) من طلاب صفه، أو أن تقول علامة الطالب أعلى من متوسط علامات صفه³

11-2-2- التقويم محكي المرجع (CreterionReferenced Test):

هو إصدار حكم على أداء الأفراد بالنسبة لمستوى مطلق من الأداء، دون الاهتمام بآراء الآخرين أي أن محك الأداء هو مستوى من التمكن محدد مسبقًا وغالبًا ما يتراوح من 70% إلى 90%، والهدف منه هو التعرف على مستوى التمكن أو الإتقان للأداء فقط وليس لغرض المقارنة بين الأفراد، وتفسير الدرجة الحاصل عليها المشارك على دلالتها على مستوى التمكن من المعلومات والمهارات السابقة دراستها.⁴

¹- سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 111

²- المرجع نفسه، ص 112

³- العدوان، الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 196

⁴- سليمان أمين علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 112

ويستخدم التقويم محكي المرجع في الحالات التالية:

- عندما يراد تغطية عدد معين من الأهداف وعدد محدد من عناصر المحتوى.
- عند تحديد المستوى المطلوب للبدء في برنامج تعليمي.
- عندما نريد تحديد وضع المشارك بالنسبة لمستويات الأداء المعلنة.
- لتشخيص جوانب القوة والضعف في التحصيل.

ويطلق على هذا النوع بالمعيار الأديومتري، وهو معيار فردي حيث يقارن أداء الطالب بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء مجموعته ...، كأن تقول أن الطالب أجاب عن (80%) من أسئلة الاختبار.¹

12- القياس والتقييم والتقويم: (Measurement & Assessment Evaluation)

12-1 - القياس (Measurement)

القياس لغة: حسب (لسان العرب) قاس الشيء بالشيء قدره على مثاله.

القياس اصطلاحاً: يعرف بأنه عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحدات رقمية مقننة و متفق عليها. والقياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو السمة المقاسة وهو لا يتضمن أحكاماً بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه.

ويعرف ستيفنز (Stevens) القياس بمفهومه الواسع على أنه العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد حسب شروط أو قواعد محددة²

أما جيلفورد (Gilford) فقد عرف القياس على أنه " وصف للبيانات بأرقام "

ويعرفه (قطامي و آخرون، 2003) " إن القياس هو عملية إعطاء قيمة لصفة مقاسة كالذكاء والتحصيل"³.

¹ - العدوان الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 196

³ - المرجع نفسه ، ص 193

³ - العدوان الحوامدة، مرجع سبق ذكره ، ص 191

وعرفه (ويبستر webster) بأنه "التحقق بالتجربة أو الاختيار من الدرجة أو الكمية بواسطة أداة مقياس معيارية، فالقياس عملية تصف بها الأشياء وصفا كمياً"¹.

والملاحظ أنه ظهرت تفسيرات وتعريفات متعددة لمفهوم القياس ولكنها تجمع على أنها الطريقة أو الأسلوب الذي تقاس به صفة أو ظاهرة أو موضوع ما.

12-1-1- خصائص القياس التربوي:

- القياس غير مباشر أي أن السمة أو مقدار ما يمتلكه الفرد من السمة يقدر من خلال أداء الفرد على مؤشرات ذات علاقة بالسمة نفسها، فنحن نقيس مظاهر الذكاء، ومظاهر التعلم.
- القياس التربوي كمي.
- القياس غير تام، أي أن المجموعة الجزئية من المثيرات ذات العلاقة بالسمة المقاسة هي عبارة عن عينة من المثيرات التي تشكل السمة المقاسة عندما لا تتوفر الإمكانيات لتحديد المجموعة الكلية لمجال السمة كالذكاء مثلاً.
- يوجد خطأ في القياس التربوي ينبغي التعرف عليه و كشفه بالطرق الإحصائية، كالخطأ في الملاحظة، وخطأ الأداة المستخدمة، وعدم ثبات الصفة المقاسة، وهذا يسمى خطأ القياس.
- القياس نسبي، أي أن العلاقة المتمثلة لإجابة طالب على مثيرات في مبحث ما والدالة على درجة امتلاكه لسمة التحصيل في ذلك المبحث لا يكون لها معنى أو يصعب تفسيرها إلا إذا قورنت بالعلامة الدالة على مستوى أداء مجموعته (المجموعة المعيارية).
- في القياس الصفي يصعب الحصول على الصفر المطلق، لذلك يتم اللجوء إلى اعتماد صفر افتراضي يمثل الحد الأدنى للأداء على اختبار معين، فإذا حصل الطالب على الصفر في اختبار معين، فهذا لا يعني أن الطفل لا يفهم شيئاً في مبحث الاختبار².

12-1-2- العوامل المؤثرة في القياس:

يتأثر القياس بعوامل مختلفة نذكر منها:

¹ - الحيلة محمد محمود، 2014، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 4، عمان، الأردن. ص 16

³ - العدوان، الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 192

- الشيء أو السمة المراد قياسها:

يؤثر في نوع القياس، والأداة المستعملة في القياس، فهناك أشياء تقاس بطريقة مباشرة كأطوال المتعلمين عند الكشف الطبي عليهم، ولكن الاستعدادات العقلية والسمات المزاجية والشخصية تقاس بطريقة غير مباشرة، ولذلك اختلفت مقاييسها عن مقاييس الطول في طبيعتها وفي درجة دقتها، وليس هناك شك في أن القياس المباشر أسهل من القياس غير المباشر.

- أهداف القياس:

تؤثر الطريقة التي نستخدمها في القياس في حين يكون الهدف من القياس تقويم سريع لتحصيل المتعلمين في خبرة معينة مثلاً اختيرت الطريقة التي تناسب هذا الهدف، وحين يكون هدف القياس عمل تقويم شامل ودقيق لظاهرة معينة رسمت خطة دقيقة للقياس واختير المقياس بدقة.

- طبيعة الظاهرة أو السمة المقاسة:

فبعض السمات يمكن التحكم فيها وقياسها بدقة مثل الذكاء والاستعدادات العقلية، ولمن يصعب التحكم في سمات كالمزاجية وسمات الشخصية، كما يصعب تحديدها وتصميم المواقف التي تمثلها بدقة بسبب تعقدها وتأثرها بعوامل ذاتية عديدة يصعب استبعادها.¹

12-2- التقويم التربوي:

لقد أثارت مسألة التمييز بين التقويم والتقييم لغطا كبيرا في الميدان التربوي، فبالرغم من وجود تقارب كبير بين المفهومين لكونهما ينحدران من نفس الجذر "قوم" إلا أنهما يختلفان من حيث الوظيفة، فإذا كان التقييم يدل على وظيفة إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمقياس أو مجموعة من المعايير، فإن التقويم يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في الفعل التربوي وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وكيفية التعديل والتحسين، أو علاج نقاط الضعف²

فالتقويم التربوي هو بيان تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف التربية من خلال ما يلي:

¹ - العدوان الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 193

² - أزمرى مريم، 2022، ثقافة التقويم و كيفية ممارسته عند المدرس دراسة ميدانية، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، مجلد 1، عدد 4، ص 226

- إصدار حكم على الفرد في تحصيله ونموه وقدراته واستعداداته وذكاؤه ومهاراته وتكيفه.

- الحكم على نتائج القياس التربوي أي مدى كفايات الدرجات المحصل عليها أو ما يمتلك من مقدرة.¹

وفي تعريف آخر: التقييم هو إصدار الحكم على قيمة الشيء (دون تعديل)، وهو إعطاء قيمة الشيء ما وفق مستويات محددة.²

وعلى المستوى التعليمي فإن " التقويم هو عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية و اتخاذ القرارات بشأنها، لمعالجة جوانب الضعف و توفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و إثرائها.

أما على مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فيشير (الجلبى، 2005) على أن التقويم " عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها..."

12-3- الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

القياس والتقويم هما عمليتان طبيعيتان نمارسهما في حياتنا اليومية بطريقة شعورية أولاً شعورية فكل واحد منا يحاول مقارنة مستوى أدائه أو مستوى الخدمات المقدمة له وفق معايير الخاصة أو حسب خبرته السابقة، أو حسب المعايير الاجتماعية أو الأكاديمية، فهل يمكننا الفصل بين التقويم والقياس، وهل هناك فرق بينهما أم أنهما عمليتان مكملتان لبعضهما البعض.

ويختلف مفهوم التقويم عن مفهوم القياس، فالتقويم أساساً إعطاء حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً، ويكون بهذا المفهوم التقويم أشمل وأعم من القياس لأنه يشمل القياس مضاف إليه حكم معين مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ويمكننا القول أن الفرق بين التقويم والقياس يتمثل في أن القياس يقتصر على الأحكام التحليلية للظواهر التي تعتمد على استخدام المقاييس والاختبارات، أما التقويم فهو يمتد إلى الأحكام الكلية للظواهر، وعملية

¹- دعمس مصطفى نمر، 2008، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار عنياء للنشر و التوزيع، عمان،

الأردن، ص 17

²- دعمس مصطفى نمر، مرجع سبق ذكره، ص 17

التقويم تهدف إلى إصدار أحكام على قيم الأشياء والأشخاص، وتتضمن عملية التقويم استخدام محكات أو معايير وذلك لتقدير كفاية الأشياء وفعاليتها.¹

كما أن هناك فرق بين القياس و كل من التقييم و التقويم، فالقياس أكثر موضوعية منهما، كما أن الدرجة التي نحصل عليها من القياس ليس لها قيمة في ذاتها، ما لم يتم تفسيرها في ضوء كافة الظروف، وهناك فرق بين التقييم و التقويم، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم الذي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء، بينما يتضمن مفهوم التقويم إضافة إلى إصدار الحكم عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام، أي أن التقويم يتضمن عملية إصدار قرار وحكم من شأنه أن يحسن ويطور العملية التعليمية:

ومما سبق نستطيع أن نقول أن:

- القياس هو تقدير كمي، و يتناول جانب الوصف.
- التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيء، و يتناول جانب التشخيص.
- التقويم هو تعديل و تصحيح ما اعوج و تخليصه من نقاط ضعفه (علاج).²

ونشير إلى أن البروفيسور (إلتون ، 1987 ، Elton) يرى أن " التقييم يختص بالأفراد وأن التقويم يختص بالعمليات التدريسية" ، فيما يرى آخرون أن التقويم هو " التثمين من أجل إصدار أحكام ذات سمة كمية، أي إجراء قياس موضوعي منضبط ومنتظم للمدخلات والمخرجات بشكل أرقام ونسب، فيما يستهدف التقويم التحسين عبر عملية نوعية تهتم بتعديل وتنمية المكونات المختلفة للعملية التدريسية " ³

والملاحظ أن عملية التقويم أشمل وهي تظم بالإضافة إلى إصدار حكم واتخاذ القرار هي أهم أهداف التقويم، العمليات الأخرى كالقياس والتقييم والتي هي أهم الأدوات التي تستعمل في التقويم، والملاحظ أن هناك تشابه وتناقض في بعض الأحيان في هذه المصطلحات وهو المشكل الذي تعاني منه عملية النقل في البحث العلمي ، في حين أن هذه المصطلحات في اللغة الإنجليزية واضحة ومنفصلة عن بعضها وقد تم تسميتها بكل وضوح والإشارة إليها سابقا.

¹- المرجع نفسه، ص 17

²- عمر محمود أحمد، و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 20.

³- أبو حسين، مرجع سبق ذكره، ص 13

13- نماذج التقويم:

ظهرت العديد من نماذج التقويم التي تعكس الكثير من الفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها وتبين الاختلافات فيما بينهما اختلاف الرؤية حول القضايا الأساسية في التقويم ومن هذه النماذج:

13-1- النموذج القائم على الهدف أو نموذج تايلر:

يعتبر من أقدم النماذج وهو يسعى الى مقارنة بين النتائج المستهدفة و النتائج الفعلية ويتضمن هذا المفهوم خطوات عملية تبدأ بالصياغة المحكمة للأهداف، ثم تصنيف الأهداف العامة وصياغتها إجرائيا وتحديد الظروف والمعطيات التي يمكن أن تتحقق من خلالها، ثم مقارنة الأداء المتحقق فعليا بالأهداف ليتمكن الحكم عليها، وتعتبر الأهداف غير المحققة نقصا في البرنامج الذي يتم تقويمه، أما الأهداف المحققة فتعتبر نجاحا للبرنامج.

13-2- النموذج الخالي من الأهداف (التقويم دون التقيد بالأهداف)

وتسمى أحيانا بالنماذج التحكمية بناء على محكم خارجي ابتكر فكرته (سكريفين، Scriven) أين ينبغي التفتيش عن التأثيرات الحقيقية للبرنامج أي التي حدثت بالفعل سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة حيث أنه بالإمكان تحقيق ذلك إذا تم وضع تصورا لتقويم متحرر من الأهداف المعلنة للبرنامج حيث بإمكان الموظفين القيام بوظيفتهم بصور أفضل في حال عدم معرفتهم بالأهداف الرسمية، ولقد ميز (سكريفين، Scriven) بين نوعين من التقويم هما:

*التقويم البنائي:

يعني تقويم بالتحسين والتطوير لبرنامج قائم واستوفاء المعلومات اللازمة لذلك من شتى مصادرها.

*التقويم النهائي:

يعني التعرف على النتائج النهائية لبرنامج مكتمل حيث تجمع المعلومات التي من شأنها أن تساعد بالاستمرار في البرنامج أو تعديله أو إيقافه، بالإضافة إلى ضرورة تقويم الأثر (أو مدى التأثير) للبرامج سواء المقصودة أم غير المقصودة، مباشرة أو غير مباشرة، إضافة إلى الاهتمام بكل ما يجري داخل

البرنامج من تفاعلات ونشاطات، وأكد سكريفين على أهمية التقويم المقارن وضرورة مقارنة البرنامج بغيره من أجل المساعدة في اختبار البدائل المتاحة .

13-3- نموذج الهيئة الكلية للتقويم:

قدم (ستيك، Stake) إطاراً للتقويم يمثل المظهر أو الصورة التي يجب أن يكون عليها التقويم ويركز النموذج في جمع المعلومات لغرض المستفيد من التقويم على عمليتين هما الوصف والتقييم وفقاً لثلاث مراحل من حياة البرنامج.

1-السوابق: هي الظروف الموجودة قبل تدشين البرنامج والتي قد تكون لها تأثير على البرنامج حيث يتعين جمع معلومات عن تلك الظروف لتوفير خلفية واقية عن البرنامج.

2-العمليات: هو ما يجري داخل البرنامج من فعاليات ونشاطات وما يجري أثناء التنفيذ.

3-النواتج: هي الآثار التي أحدثها البرنامج أو ما نتج عنه من تغيير وفي عملية الوصف يؤكد ستيك على ضرورة أن يكون الوصف شاملاً لكل من مراحل حياة البرنامج (السوابق والعمليات والنواتج) وأن يميز في كل منها بين ما هو مقصود (أو مخطط له في كل مرحلة) وما هو ملحوظ (أو تحقيق فعلاً)، وأن يتم تحليل المعلومات الوصفية للوقوف على مدى التوافق بين المقصود والملاحظ في البرنامج.

13-3- نموذج التقويم المتجاوب:

يعتمد هذا النوع من التقويم في منهجية جمع المعلومات على تصور ستيك الكلي للتقويم لغرض التقويم في هذا النموذج يقوم على مساعدة المستفيد على تحديد نقاط الضعف والقوة في البرامج والتعامل معها، وليس التأكد فقط من تحقيق الأهداف، من خلال إجراءات تقوم على الملاحظة المباشرة والتحدث إلى الناس والاستماع إليهم في ظروف طبيعية وغير مصطنعة.

13-5- النموذج الطبيعي:

وهو النموذج الذي يستند إلى فلسفة مفادها أن الحقيقة مفسرة اجتماعياً، وأنه توجد هناك حقائق متعددة ويدخل المقومون بدون أي فكرة مسبقة عن البرنامج، واستناداً إلى ملحوظاتهم يسعون لفهم واقع البرنامج كم هو عليه، فهو يركز على عدد من المنظورات بين المقومين والمبحوثين والتجانس والمعاني وغزارة الأوصاف.

13-6- نموذج المساءلة:

يركز على تقويم فعالية -التكلفة لإلزام مدير البرنامج بمسؤولياته إذ ينبغي توضيح كيفية صرف الموارد المالية والمادية وتبويرها وفقا لما يتعلق بالخدمات المحددة للجمهور المستهدف الذي يفضل وجود مقاييس صادقة ومحددة.

13-7- النموذج الموجه نحو متخذ القرارات:

يهدف التقويم في هذا النموذج هو إعطاء المعلومات لاتخاذ قرارات محددة ويساعدهم على اتخاذ قرارات أكثر عقلانية، ويتضمن هذا النموذج ثلاث عناصر مختلفة

1- التخطيط 2- الحصول على المعلومات 3- التطبيق.

13-8- نموذج مركز دراسات التقويم :

يعرف هذا النموذج التقويم بأنه عملية تحديد أنواع القرارات التي لابد من أن تتخذ، وهو عملية لاختبار المعلومات وجمعها وتحليلها ، تلك التي تحتاج في اتخاذ مثل هذه القرارات، وعملية نقل هذه المعلومات الى متخذي القرار الملائمين.وفقا لهذا النموذج يتم تحديد القرارات إزاء كل مرحلة من مراحل تطور البرنامج وفقا للآتي:

*مرحلة تقدير الاحتياجات: تجمع المعلومات هنا لمعرفة مدى وفاء البرنامج للاحتياجات الخاصة به وعندما تقارن النواتج الفعلية بالنواتج المرغوبة يستخدم الفرق بينهما لتحديد الاحتياجات و المشكلات والتي بدورها تكون الأساس لتحديد الأهداف التي ينبغي العمل بها.

*مرحلة تقويم التنفيذ: توفر معلومات لأغراض التقويم البنائي للتعرف على مدى الالتزام في خطوات التنفيذ بالخطة المقررة للبرنامج، والحاجة إلى القيام بأية تعديلات عليه ليتوافق مع خطته الأصلية.

*مرحلة تقويم النواتج: تجمع المعلومات في هذه المرحلة من البرنامج لأغراض التقويم النهائي لمساعدة صاحب القرار في الحكم على مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، ومعرفة إمكانية تعديل البرنامج، أو إيقافه أو التوسع فيه.

13-9- نموذج المواءمة:

اقترح هذا النموذج مالكوم بروفيس الذي عرف التقويم بأنه "وصف الفروق بين التوقعات من

برنامج ما والأداء الفعلي له و المفاهيم الثلاثة الأساسية في هذا النموذج هي:

*المعايير: عبارة عن قائمة بمجموعة السمات و الخصائص التي يتعين أن تكون متوافرة في البرنامج.

*الأداء: عبارة عما هو قائم فعلياً أو موجود من السمات و الخصائص في البرنامج.

*أوجه التفاوت (الفروق): هي تلك الفروق القائمة بين المعايير المرغوبة في المنظومة أو البرنامج بالأداء الحاصل فعلاً للوقوف على مدى التباين أو عدم المواءمة فيما بينهما.

13-10- نموذج (المحتويات - المدخلات - العمليات - النواتج):

(Contents-Inputs-process- Products) ويرمز لها بالرمز (CIPP): يعود هذا النموذج إلى (ستافليبيم، Stuffelbeam) والذي يعرف التقويم بموجبه على أنه "العملية التي تحدد بها المعلومات الوصفية والتحكيمية وتجمعها وتوفرها من أجل الحكم، من حيث الأهداف والمضامين والتنفيذ والأثر، على قيمة موضوع التقويم وجدارته من أجل توجيه القرار، وزيادة فهمنا للظاهر المدروسة.

ومن أنواع القرارات التي يتم اتخاذها في هذا النموذج:

- 1- قرارات التخطيط : هي القرارات التي تخص وتؤثر باختيار الأهداف.
- 2- قرارات البناء: هي التي تؤكد وتحدد الاستراتيجيات و التصاميم الإجرائية لتحقيق الأهداف.
- 3- قرارات التنفيذ: هي التي توفر وسائل التنفيذ لتنفيذ الاستراتيجيات و المناهج و التصاميم.
- 4- قرارات التغذية العكسية: هي التي تحدد استمرارية أو تعديل أو إلغاء النشاط أو البرنامج نفسه.

13-11- نموذج وجه التقويم:

ارتبط هذا النموذج باسم روبرت ستيك فهو يتحدث عن وجهين للتقويم الوصف والحكم وهو يرتبط ارتباطاً مباشراً بتقويم الآثار في ضوء الأهداف المعلنة، رغم إغفاله تصنيف المعايير غير المعلنة فهو يوجه المقومين إلى الحاجة لتحديد المعايير على الأساس الذي يمكن في ضوءه إصدار الأحكام.

13-12- نموذج التقويم (PERT): Program Evaluation and Review Technique

هو أسلوب مراجعة وتقويم البرامج وهو يركز اهتمامه للبرنامج أثناء التنفيذ و المتابعة الفعالة للتأكد من سير عملية التنفيذ وفقاً للبرنامج الزمني المرسوم و المحدد، ويستخدم هذا النموذج حين يكون عامل

الوقت له اعتبار كبير في تنفيذ البرنامج.

يلاحظ مما سبق أن عملية التقويم تتميز بالتنوع و الشمول و تعدد الأغراض و الأشكال لكنها في نهاية المطاف تدور حول مفاهيم مشتركة و أهداف متقاربة، و إذا كان أهم ما يميز عملية التقويم هو الوصول إلى إعطاء حكم و اتخاذ قرار في الموضوع المراد دراسته من أجل التحسين والتطوير أو التشخيص والمعالجة، فإن هناك طرق و أساليب متنوعة تتناولها عملية التقويم ومن أهمها مقارنة الأهداف المعلنة أو المرغوبة والمراد الوصول إليها بالنواتج الفعلية بعد تطبيق البرنامج ومنها كذلك طريقة تقويم الفروق بين المعايير المعدة سلفا والمرغوبة والأداء الحاصل فعلا والوقوف على مدى التباين بينهما، كما هو نموذج مالكوم برونس، وينتج عن هذه المقارنة تحديد الاحتياجات الخاصة بالبرنامج أو الظاهرة أو العملية المقصودة، وبالتالي تكون أساسا لتحديد الأهداف الجديدة، كما أن هناك من التقويم ما يخدم مرحلة بعينها، فمنها ما يوفر معلومات لأغراض التقويم البنائي أي تقويم مرحلة التنفيذ، و منها ما يوفر معلومات لأغراض التقويم النهائي أي تقويم النواتج و بالتالي مساعدة صاحب القرار في الحكم على مدى نجاح البرنامج.

14 - تقويم الكفايات التدريسية:

يعد التقويم أحد أركان العملية التعليمية و له مكانته و أهميته بين الأركان الأخرى للعملية التعليمية: لكل عملية تعليمية أهدافها، و في ضوء هذه الأهداف تم اختيار المناهج التعليمية التي تشكل محتوى هذه الأهداف، كما أن لهذه العملية التعليمية مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يتم اختيارها لتحقيق الأهداف في ضوء المحتوى و بعد انتهاء الإجراءات التربوية لابد من تقويم نواتج التعليم لدى المتعلمين والذي في ضوء نتائجه يتضح مدى تحقيق الأهداف كما تشكل نتائج التقويم إطارا مرجعيا لكل عمليات التحسين و التطوير التي يجب أن تصاحب العملية التربوية.

14-1- أهم الكفايات التدريسية:

التخطيط لتنفيذ التقويم:

* صور التقويم المتبعة أ- حسب زمن أدائه (قبلي تكويني - تجميعي) ب- حسب الفلسفة تقويم مرجع للمعيار تقويم مرجع للمحك	- التمهيد، التهيئة - التقديم بغرض - إثارة دافعية المتعلم - الشرح - صياغة و توجيه الأسئلة - التفاعل الصفي و إدارة الفصل - التعزيز و التغذية الراجعة - مهارة الغلق و الملخص السبوري	- التحديد الاجرائي للأهداف - تحليل المحتوى - تحديد الأنشطة التعليمية. - تحليل خصائص المتعلم و المدخلات السلوكية - استراتيجية التدريس المتبعة
---	---	--

شكل (03) يوضح مهارات التدريس المطلوبة تقويمها (سليمان، 2010: 118)

15- وسائل قياس الكفاية التدريسية: حسبما أورده حريان:¹

15-1- المقاييس والاختبارات النفسية: تعد الاختبارات والمقاييس من بين الأدوات الأكثر استخداما في مجال قياس الكفايات التدريسية للمعلم، فهي تمثل محكات يعتمد عليها في مجال الحكم على الدرجة، أو مستوى امتلاك الكفايات التدريسية، إذ يمكن تصميمها من حيث أبعاد ومحاور تقيس معظم أنواع الكفايات التدريسية ومن مميزات:

- الموضوعية في النتائج، على اعتبار أنها تخضع للتقنين العلمي.
- تخضع لمستوى القياس التقديري الذي يجعل من المقاييس تترجم البيانات الكيفية لدرجات تمنح

¹ - حريان كميلية، 2023، الكفاءات التدريسية و تأثيرها في الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية على بعض مدارس التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.. جامعة مولود معمري، الجزائر، ص 57-62

صيغة تقديرية يمكن الاعتماد عليها لإصدار الأحكام الموضوعية.

- السهولة في التطبيق وتفرغ البيانات واختبار مستوى الكفايات.

15-2- الملاحظة: وتعد من إحدى البدائل المتاحة بغرض قياس الكفايات التدريسية من خلال ملاحظة نتائجها السلوكية، و الوقوف على أداء المعلم في المواقف التعليمية وهي تتميز بما يلي:

- تسجيل البيانات السلوكية أثناء حدوثها.

- تحويل المشاهدات لبيانات و درجات كمية تعبر عن كفاية المدرس.

15-3- المقابلة: تمثل إحدى التقنيات البديلة في حالة التعامل مع عينة من الأساتذة المبحوثين، الذين يفضلون تقديم الأجوبة بطريق شفوية.

15-4- الاستبيان: يعتبر من الأدوات التحريرية التي يمكن الاعتماد عليها في مجال دراسة الكفايات التدريسية، وهو يمنح حرية أكبر للمعلم للتعبير، و يمكن من جمع معلومات غزيرة بشرط أن تكون الأسئلة شاملة وتغطي محاورها مختلف الكفايات التدريسية المستهدفة.

15-5- قوائم الكفايات: وهي نادرة الاستخدام، وهي تقوم على جرد شامل لمختلف الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم، وتوضع في لائحة موحدة لكل الأساتذة المستهدفين، ويكون تطبيقها عن طريق مقارنة أداء المعلم بالمردود التحصيلي للتلاميذ.

15-6- تقنية تحليل المهام: تستخدم في قياس العديد من المتغيرات المتعلقة بمختلف المهن، وما يميزها من خصائص، بحيث تعتمد هذه التقنية على مراقبة عمل المعلم في المواقف التعليمية، من خلال إعداد لائحة المهام التعليمية، والتي تعبر عن الكفايات المستهدفة.

16- أساليب وتقنيات التقويم:

لا شك أن الاختبارات (الامتحانات) تشكل الأسلوب الأكثر أهمية والأكثر انتشارا في تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ. وتُصنف الاختبارات حسب طبيعة الأسئلة التي تتضمنها إلى أربعة أنواع: أ. الشفوية. ب. المقالية. ج. الأدائية. د. الموضوعية.

16-1- الاختبارات الشفوية: وهي الاختبارات التي توجه فيها الأسئلة إلى المفحوص (التلميذ مثلا) شفاهيا من طرف المدرس. ومن أهم عيوبها: انعدام الموضوعية وطغيان التقدير الذاتي للمدرس، وصعوبة

تطبيقها عندما يتعلق الأمر بأعداد كبيرة من التلاميذ، ويثير الاختبار الشفوي انفعال وربما اضطراب بعض التلاميذ مما يشوش على إجاباتهم واختلاف الأسئلة وانعدام الضبط فيها، لكن وعلى الرغم من هذه الانتقادات، فإن هذه الاختبارات تبقى ضرورية كلما تعلق الأمر بتقويم بعض المجالات مثل تحصيل القدرة على القراءة الجهرية وتلاوة القرآن الكريم وإلقاء الشعر.

16-2- الاختبارات المقالية:

وقد يسمى هذا النوع بالاختبارات الإنشائية وهي من أكثر الأنواع شيوعا في مختلف المستويات التعليمية. وهي اختبارات كتابية يطلب من التلميذ فيها الإجابة عن السؤال كتابة وبقدر يطول أو يقصر حسب المراد، وتُستعمل في العادة كلما رغبت في معرفة قدرات التلاميذ على التذكر، والتعبير، والربط، والتنظيم، والتحليل، والتركيب، والإبداع، ولكنها لا تخلو بدورها من بعض العيوب من مثل: أنها ذاتية التصحيح، وتتطلب وقتا طويلا للتصحيح، وهي بذلك ضئيلة الصدق والثبات. كما أن أسئلتها لا تغطي سوى جانبا محدودا من المقرر، وكثيرا ما يختلف التلاميذ في فهم أسئلتها وإدراك المطلوب إنجازها.

16-3- اختبارات الأداء:

تعتمد هذه الاختبارات على قياس أداء التلاميذ عمليا وفي مواقف وأمام مهام محددة، فهي بذلك لا تعتمد على الأداء النظري اللغوي للمفحوص بل تعتمد تقويم قدرة التلميذ على الأداء العملي مثل إنجاز تجربة معملية في الفيزياء أو الكيمياء أو استخدام الحاسوب أو العزف على آلة موسيقية أو إنجاز حركات رياضية.

16-4- الاختبارات الموضوعية:

وتُسمى موضوعية من طريقة إنجازها وطريقة تصحيحها، فهي موضوعية لتمثل طرق إنجازها من طرف التلاميذ وهي موضوعية أيضا لعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمدرسين. وتتميز أيضا بارتفاع معاملي الصدق والثبات. ومع ذلك فإن لها عيوباً تتمثل على وجه الخصوص في أن إعدادها صعب، وتعجز أحيانا عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة، كالتعبير والابتكار. كما أنها تسمح بالتخمين والغش، بالإضافة إلى أنها مكلفة ماديا وتتطلب كمية أكبر من الورق ولذلك فإنه يُنصح أن يكون معها اختبارات مقالية والاختبارات الموضوعية يمكن أن تتضمن عدة أنواع من الأسئلة لعل أهمها:

1. أسئلة الصواب والخطأ.
2. الاختيار من متعدد.
3. الربط والمقابلة (المزاوجة)،
4. التكميل.

17- خطوات إعداد اختبارات لتقويم الكفايات:

يتطلب تقويم الكفاية التعليمية لدى التلاميذ، إعداد اختبارات تحصيل ملائمة، وبصفة خاصة تلك التي تندرج ضمن الاختبارات مرجعية المحك والتي نعتبرها أكثر ملاءمة إذا ما تبيننا مدخل الكفايات في التدريس ولإعداد هذه الاختبارات نقترح الالتزام بالخطوات الخمس التالية:

1- الخطوة الأولى: برمجة النشاط التعليمي (التخطيط المحكم للوضعيات الـديداكتيكية، لتيسير عملية التقويم)

2- الخطوة الثانية: تحديد المجال (النطاق المعرفي/المهاري/الوجداني)، عن طريق تحليل المتطلبات والمكونات السلوكية اللازم توافرها لدى المتعلم (المكتسبات القبلية) لكي يحقق الكفاية أو المهارة الرئيسية التي يقيسها الاختبار، وبعد ذلك نقوم بتحديد المؤشرات (الأداءات) بمعنى أن القدرات الفرعية التي نتجت عن تحليل المجال (النطاق) السلوكي ينبغي صياغتها على شكل مؤشرات بحيث يمكن قياسها بمفردات اختبارية.

3- الخطوة الثالثة: وضع لوائح الكفايات الواجب تعلمها من طرف التلميذ، وينبغي أن تشمل قوائم بالكفايات بنوعها: النوعية الخاصة والممتدة. كما ينبغي أن تشمل هذه الكفايات المعارف والمهارات والمواقف. كما ينبغي للمدرس أن يحدد الكفايات الدنيا والتي تشكل الحد الأدنى الضروري للتلميذ حتى نحكم بأنه حصل الوحدة، و أنه بإمكانه الانتقال إلى الوحدة الموالية أو المستوى الأعلى.

4. الخطوة الرابعة: صياغة البنود (الأسئلة أو مفردات الاختبار) التي يجب أن تكون:

أ - هادفة.

ب - شاملة

ج - متنوعة

د - واضحة و محددة

هـ - مراعية للفروق الفردية.

و - متدرجة في الصعوبة.

ز - مستقلة . بمعنى ألا تعتمد إجابة أي سؤال على إجابة أي سؤال آخر أو فرع منه.

ح . أن تتناسب مع زمن الاختبار.

ط . توزيع النقط على الأسئلة بطريقة تتناسب وأهمية السؤال الموضوع.¹

18- أخلاقيات التقويم التربوي:

إن لكل عمل أو مهنة أخلاقياتها، و للتقويم التربوي أخلاقياته التي ينبغي على المقوم المحافظة عليها و منها:

- 1- المحافظة على الأسرار الخصوصية: للمفحوص أو المقوم الحق في الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية عن نفسه، وعلى المقيم ألا يشهر بالكالب أو ينشر أو يذيع نتائج التقويم، أو يجرح شعوره لتدني تحصيله، بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرية.
- 2- المحافظة على سرية نتائج التقويم: من حق الطالب المقوم ضمان سرية المعلومات التي تم تقويم أدائه بها، و ان تحفظ في مكان آمن بحيث لا تنتشر هذخ المعلومات التقييمية.
- 3- الموضوعية وعدم التحيز: من صفات المقوم أن يتحرى الدقة و الموضوعية في تقويمه و أن لا يزور نتائج التقويم إرضاء لأي جهة كانت، لأنه أمانة ينبغي أن يعكس القدرات الحقيقية للمقومين.²

¹- نقلا عن الدريج، http://www.histgeo.net/fichiers/didactique_fichiers/takwim-kifayat.html 2003

²- العدوان و الحوامدة، مرجع سبق ذكره، ص 207-208

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل للتقويم التربوي، مفهومه وأهميته وأأسسه ومجالاته، كما تم توضيح المصطلحات المتعلقة بعملية التقويم والتقييم والقياس والعلاقة بينهم، كما تم التطرق للتقويم في مجال الكفايات التدريسية، ونوع الاختبارات وخطوات إعدادها، وانتهى الفصل بأخلاقيات عملية التقويم.

وتبين أن عملية التقويم عملية ديناميكية ومستمرة ومتجددة وهي ذات طابع تشخيصي وعلاجي وهدفها هو القياس والتقييم والتقويم للوصول إلى احكام قيمية كمية وكيفية تساعدنا في اتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل التعديل والتطوير في مختلف العناصر المشكلة للعملية التعليمية.

الفصل الثالث:

الكفايات التدريسية

الفصل الثالث: الكفايات التدريسية

تمهيد.

1. الكفايات.

2. الكفايات التدريسية.

3. العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التدريسية

4. نظرة حول نظام إعداد المعلم القائم على الكفايات.

5. الأسس العامة لحركة الكفايات التدريسية.

6. مصادر اشتقاق الكفايات اشتقاق الكفايات التدريسية.

7. أساليب اشتقاق الكفايات التدريسية.

8. أنواع الكفايات التدريسية.

9. تحديد الكفايات التدريسية.

10. صياغة الكفايات التدريسية.

11. أساليب تنمية الكفايات التدريسية المهنية.

12. تصنيف الكفايات التدريسية.

13. اكتساب الكفايات التدريسية.

14. أبعاد الكفايات التدريسية.

1.14 كفايات التخطيط للدرس.

2.14 كفايات تنفيذ الدرس.

3.14 كفايات التواصل والتفاعل الصفّي.

4.14 كفايات أخلاقيات المهنة.

5.14 كفايات التقويم.

15. مهام وأدوار معلم في حركة الكفايات

16. خصائص الرياضيات في التعليم المتوسط.

خلاصة.

تمهيد:

تحتل الكفايات التدريسية مكانة مهمة في البحوث التربوية والأدب التربوي وقد أسالت كثيرا من الحبر بسبب الاهتمام الكثير الذي حظيت به، و ينعكس ذلك على المحاولات الكثيرة لترسيخ هذه الفلسفة التي تعتبر أن تحسين مخرجات العملية التعليمية يمر حتما على إعطاء الأولوية لتكوين معلمين قادرين على القيام بواجباتهم التدريسية بمستوى عالي من الأداء، وذلك من خلال تحليل الاحتياجات التدريسية ، الخاصة بالسلوكيات الواجب توفرها في المعلم الذي يضيف اليه.

1- الكفايات:

1-1-تعريف الكفاية:

هناك تداخل في الاستعمال بين الكفاية والكفاءة، حتى ظن البعض أنهما كلمة واحدة في الدلالة ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة، ثم اصطلاحاً كي نوضح الفروق الدقيقة بينهما كما يأتي:

- التعريف اللغوي:

الكفاية لغة: (ابن منظور، 1995) مشتقة من الفعل (كفى): كفى - يكفى - كفاية، إذا قام بالأمر واكتفى بالشيء إذا استغنى به وقنع وكل شيء ساوى شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ وفي ضوء الأصل اللغوي وردت بمعنى: القدرة على أداء العمل، وحسن تصريفه بجدارة، وهي تمثل الحد الأدنى الواجب توافره في الشيء كشرط لقبوله.

الكفاءة لغة: مشتقة من الفعل (كفأ)، كفأه على الشيء مكافأة، جازاه، فهي المماثلة في القوة والشرف وتصريف العمل (الرازي 2005) وفي ضوء الأصل اللغوي وردت بمعنى: المماثلة والمناظرة والمساواة في الشيء، والقيام بالأمر والقدرة عليه، وهي تمثل الحد الأعلى في الأداء في عمل ما.¹

وفي ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاءة و كفاية نجد أنهما مختلفان في الجذر، فالكفاءة جذرها اللغوي " كفأ "، والكفاية جذرها اللغوي " كفى "، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة:

- كفاءة: دلالتها المكافأة والمناظرة.

- كفاية: دلالتها القيام بالأمر والقدرة عليه.²

ويشير (الشايب 2005) أن الكفاية في اللغة العربية تعني : قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، حيث يستغني عن غيره، ولا يحتاج إلى مساعدته.³

ويعرف قاموس لاروس (1984) الكفاية Compétence، على أنها استعداد شخصي في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما ، أما في مجال الحقوق ، فتعني أهلية الحكم في قضية أو كفاءة المحكمة ، وفي مجال اللغة تعتبر عن الكفاءة اللغوية ، أما عن الفرد الكفاء فهو الذي له معرفة أو

¹ الصويكري محمدعلي، 2018، درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى هيئة التدريس لقسم اللغة العربية في جامعة

الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مجلد 2، عدد 17، المملكة العربية السعودية، ص 4

² بوخدوقة، مرجع سبق ذكره، ص 221

³ غنيم إبراهيم أحمد، الجهمي الصافي يوسف شحاتة، 2002، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، المكتبة

الأنجلو مصرية، مصر. ص 09

معلومات مهمة في مادة ما.¹

التعريف الاصطلاحي:

ليس من السهل تحديد مفهوم الكفاية لأنها تعتبر من المفاهيم المجردة فهي ليست سلوكا قابلا للقياس مباشرة ، وإنما هي سلوك مركب لا يظهر إلا في سياق نشاط من النشاطات التي يقوم بها الفرد في وضعية من الوضعيات ، إن الكفاءة لا تظهر إلا في مجال العمل والممارسة، أي أن الحكم على وجودها أو عدم وجودها لن يكون ممكنا إلا من خلال ملاحظة الأفعال والنشاطات والنتائج التي يحققها الفرد في زمن وفي مكان وفي موقف معين . (بوعلاق، 2004:16)

ويرى (غريب، 2014) أن مفهوم الكفاية يظل في حقل علوم التربية مثيرا في بعض الأحيان لالتباسات معجمية وتقاربات في الآراء وذلك بسبب صعوبة التعرف بجلاء على الظواهر التي يحاول موضعها، إن مفهوم الكفاية ينتمي إلى مجموع تلك المفاهيم التي لا يمكن ضبطها إلا من خلال تطورات التيارات التربوية، ومجالات البحث التي يستخدمها.²

وعرفت التعاونية الوطنية للتعليم الثانوي (NPEC) National Post Secondary Education Coopérative الكفاية مزيج من المهارات والقدرات والمعرفة اللازمة لأداء مهمة محددة.³

ويعرض الجوادي مجموعة من التعريفات لأهم الباحثين في مجال الكفايات على النحو التالي:

يعرف لي بوتارف (Le Boterf, 1995) الكفاية بأنها:

"الكفاية هي مهارة التصرف، أو هي القدرة على إدماج مجموعة من الموارد ومن معارف ومعلومات واستعدادات، واستدلالات، وتعبئتها وتحويلها في سياق معين لمواجهة مختلف المشكلات التي تعترضنا، أو لإنجاز مهمة " .

ويعرفها جولي (Goulet, 1994) بالمنظور السلوكي " الكفايات نقاط وصول خارجية للفرد محددة سلفا توجه عملية التدريس، تشكل هذه النقاط ملمح الخروج و يتم تمثيلها بموجب شكل من أشكال السلوكيات المتعلقة بوظائف العمل المحددة".

أما فليب بيرنو (Perrenoud, 1995)، فيعرفها بالمنظور المعرفي على أن "الكفاية هي القدرة على توظيف مجموعة من الموارد المعرفية لمواجهة طائفة من الوضعيات بحذق وفعالية "¹

¹ dictionnaire Larousse 1984:p 211.

² غريب عبد الكريم، 2014، مستجدات التربية و التكوين، منشورات علم التربية، ط 1 الرباط، المغرب:ص310
³ Le Boterf, 2008: 19)-

ويقترح روجرز تعريفاً آخرًا للكفاية في ذات السياق:

" الكفاية هي إمكانية توظيف الفرد مجموعة من الموارد المدمجة بطريقة مستدخلة وذلك لحل طائفة من الوضعيات المشكلة"².

أما هيوستن (Houston, 1974) فيعرف الكفاية على أنها " التمكن من أداء عمل معين وامتلاك المعارف والمهارات والأساليب واستخدامها في أداء عمل معين"³.

ويسوق تعاريف عدة باحثين كما يلي:⁴

فبالنسبة لفليب زاريفيان (Philip Zarifian, 1999): "الكفاية هي أخذ المبادرة بمسؤولية في وضعيات مهنية تواجه الفرد".

ويضيف على ذلك قريقوار إيفوكوز (Grégoire Evoquos, 2004): "الكفاية هي أخذ المبادرة بمسؤولية في وضعيات معينة، بتعبئة الموارد، في ظل معايير محددة".

ويرى موريس دو مونت مولن (Maurice de Montemolin, 1984): "الكفاية هي مجموعة ثابتة من المعارف ومعرفة التصرف وأنماط من السلوك وإجراءات معيارية وأشكال من التفكير التي تستطيع تعبئتها دون تعلم جديد".

أما مرعي (1983) فيعرفها " الكفاية هي القدرة على عمل شيء ما بفاعلية وإتقان بمستوى معين من الأداء"⁵.

كما عبر (عابدين، 2001) عن رأيه في الكفايات بالآتي:

1- أن الكفاية هي القدرة على أداء العمل.

2- أن الكفاية ليست قدرة على المعرفة، أو مهارة ما، أو اتجاه ما، بل إنها قدرة مركبة تتضمن

¹ - الجوادي رياض بن علي، ، الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21 و دورها في تعميق الميزة التنافسية للمؤسسة و النظام التربوي، دار التجديد للطباعة و النشر، ط 1، عمان، الأردن. 2018ص44

² -المرجع نفسه، ص 45

³ -الصويركي،المرجع سبق ذكره، ص05

⁴ - لسود، 2018: 20-21

⁵ - أبو حمدة فاطمة أحمد، الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، مكتبة عبد الحميد شومان العامة، الطبعة الأولى، 2010، الأردن، ص25.

المعارف، والمهارات، والاتجاهات، ولذلك فهناك كفايات معرفية، وكفايات أدائية، وكفايات انفعالية.¹ وفي سياق تحديد المصطلح هناك تباين في آراء الباحثين حيث: يرى رشدي طعمة (1999) أن "الكفاءة تمثل أعلى درجة من درجات الأداء في عمل ما بينما الكفاية هي الحد الأدنى الذي نبغي توفره في شيء ما شرطاً لقبوله".²

وعلى العكس من ذلك يرى آخرون أن الكفاية أبلغ وأوضح وأشمل من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والبيداغوجية، حيث أن الكفاية " تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال، وهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم، في حين تُعني الكفاءة بالجانب الكمي فقط".³

ومما سبق يفضل استعمال مصطلح الكفاية بدل الكفاءة في مجال التربية، لأننا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة وبالتالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفردية.

1-الكفاية التدريسية:

يرى عثمان (1988) أن الكفاية هي كتابة مجمل السلوك الذي يقوم به المعلم والتي تشمل المعارف والكفايات والاتجاهات لتسيير عملية نمو التلاميذ نموا متكاملا، ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأدوات.⁴

ويعرفها العلا (1992) بأنها مجموعة من المهارات والمعلومات والاجراءات والاتجاهات التي تحتاج إليها المعلم للقيام بعملية بأقل تكلفة وجهد ووقت التي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه، ومن ثم يعد توفرها شرطاً لإجازته في العمل.⁵

في حين قام كمال الدين محمد هاشم (1991) بتعريف الكفاءة التدريسية بأنها "قدرة المعلم على توظيف مجموعة مركبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل

¹- قطيشات ليلي عبد الحليم، 2014، الكفايات المهنية، مركز الكتاب الأكاديمي، ط 1 عمان الأردن، ص44

²- غنيم، مرجع سبق ذكره، ص29

³- بوخدوقة، مرجع سبق ذكره، ص 223

⁴- ابو حمدة، مرجع سبق ذكره، ص25

⁵- الحشاني، مرجع سبق ذكره، ص 219.

الفصل بدرجة لا تقل عن مستوى الإلتقان الذي يتم تحديده.

ويذكر عبد الله الفراء عبد الرحمن عبد السلام (1999) "أن الكفاءة التدريسية هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم ،وتساعده في أداء عملية داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء، ويمكن قياسه بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك.¹

ويعرفها (إلام، 1978، Elam) "الكفاية التدريسية على أنها مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعليم"، ويضيف (هويت، 1978، Hewit) أن الكفاية هي مجموعة من المهارات والمعارف والأساليب وأنماط السلوك التي يمارسها عضو هيئة التدريس بصورة ثابتة ومستمرة أثناء التدريس".²

وبصورة عامة تجمع التعريفات على مجموعة من الخصائص التي تميز الكفاية التدريسية وبأنها " قدرة تتضح في سلوك المعلم ، وتتشكل نتيجة مجموعة من المعارف السابقة والكفايات وتظهر على شكل أداء، وهي مجموعة من السلوكيات القابلة للملاحظة والقياس والتحليل والتسيير".³

2-العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التعليمية:

لقد ظهرت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات نتيجة طبيعة للتطورات التجديدات التي حدثت في مجال التربية وعلم النفس والتكنولوجيا مثل أسلوب التعامل اللفظي التعليم المبرمج والتعليم المصغر والتعلم من أجل الإلتقان وتحليل النظم وغيرها كما أن الحركة لم تنشأ في فراغ بل ارتبطت بحركات ثقافية تربوية ونشأت نتيجة عوامل عدة يسرت توظيفها في التربية في كثير من الدول المتقدمة وعلى الرغم من انتشار برامج التربية القائمة على الكفايات في الدول النامية بصورة عامة لايزال الأسلوب التقليدي هو المتبع في إعداد المعلمين وتدريبهم ومن عوامل انتشار حركة الكفايات كما أوردها (الأسدي و آخرون، 2014: 133- 137) مايلي:⁴

¹- أبو حمدة، مرجع سبق ذكره، ص 29.

²-الصويركي، مرجع سبق ذكره ص 05

³أبو حمدة، مرجع سبق ذكره، 25

⁴- الأسدي و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 133- 137

3-1- اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة:

وهذا العمل يتضمن اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء بدلا من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي لتزويد الطالب المعلم بعدد من المسافات (المواد الأساسية) في مجالات الثقافة العامة والتخصص والجانب المهني، لذلك أصبحت حركة الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعا في الأوساط التربوية.

3-2- حركة المسؤولية:

ويتناول هذا العامل مسؤولية المعلم من خلال سلوك المتعلم وتحقيق أداءات محددة كما أن المعلم الذي يفشل مع طلابه في تحقيق نتائج تعليمية ينبغي أن تتم مساءلته أولا ولايسأل الطلاب عن سبب فشلهم، أي أن مفهوم المسؤولية بُني على تحديد الأهداف التي يجب أن تتحقق باستخدام أساليب متعددة.

3-3- حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات:

إن التربية القائمة على الشهادات القائمة على الكفايات...، تؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة المجردة، وأن معيار التقويم - تقويم المعلم - هو ما يستطيع عمله وليس ما يستطيع معرفته أو يعتقده أو يشعر به.

3-4- تطور التكنولوجيا التربوية:

إن التطور التكنولوجي أمد التربية والتعليم بمصادر وطرائق جديدة كانت من العوامل التي طورت حركة الكفايات، إذ أن التكنولوجيا هي تطبيق العلم في مجال العمل، الأمر الذي تطلب مراجعة أدوار المعلم في هذا السبيل، وكان لتجارب (skinner) في الإشراف الإجرائي ظهور التعليم المبرمج من خلال تحديد الأهداف وتقسيم المادة الدراسية إلى خطوات صغيرة والتركيز على التفاعل الإيجابي بين التعلم والمادة الدراسية، فضلا عن استخدام التعليم المصغر كتقنية متطورة في إعداد المعلمين وإكسابهم الكفاية المطلوبة واستثمار الحاسوب والتلفاز وأجهزة التسجيل وغيرها وفي هذا الاتجاه نشأ مفهوم تكنولوجيا التربية.

3-5- حركة الأهداف السلوكية:

إن حركة تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتائج قائمة على الكفايات، إذ أن البرنامج القائم على الكفايات يرتبط ارتباطا وثيقا بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية، و على البرنامج أن يساعد في تقويم نتائج التعلم، وأن الأهداف في حركة التربية القائمة على الكفايات تصاغ بشكل واضح بصورة

نتائج تعليمية شاملة للنواحي المعرفية، الوجدانية والمهارية، وهي قابلة للملاحظة والقياس داخل الصف الدراسي وخارجة، وأن خصائص الأهداف السلوكية توضح إلى أي مدى تأثرت حركة الكفايات بهذه الأهداف إلى حد دفع بعض المربين بتعريف الكفاية بأنها هدف سلوكي، والكفايات تعكس تماما الالتزام بتحقيق الأهداف.

3-6- ظهور منحى التعلم من أجل الإتقان:

إن ظهور منحى التعلم الإتقاني عزز وعضد حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، إذ أن التعلم الإتقاني لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم، مع الاهتمام بالأداء رفيع المستوى من حيث الإجابة والإتقان، وهذا ما تؤكدته التربية القائمة على الكفايات.

3-7- حركة التجريب:

ترتبط حركة التربية القائمة على الكفايات بحركة التجريب التي ترتبط بالتغير السريع في مختلف مجالات الحياة، وبخاصة التربية العلمية المتصلة بعلم النفس والسلوك النفسي والاجتماعي وتحقيق الدافعية .

3-8- تطور مفهوم التعليم:

من المتعارف عليه أنه لا توجد طريقة مثلى في التعليم كانت وراء ظهور حركة الكفايات كبديل إذ أن طبيعة عملية التعليم تقاس وتحدد من خلال الأدوار التي يقوم بها المعلم، وتحدد هذه الأدوار من خلال تحديد الكفايات المطلوبة.

3-9- حركة التربية الموجهة نحو العمل:

رافقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات حركة أخرى سميت حركة التربية القائمة على العمل الميداني، وارتبطت بها باعتبارها الاتجاه المعاصر في إعداد المعلمين ليشاهدوا ويمارسوا ويقوموا المواقف التعليمية في المدرسة، ولاشك أن حركة الكفايات تمثل بوضوح اتجاه التدريب الموجه نحو العمل إذ ترتبط الكفايات بمهام المعلم وأدواره.

3-10- حركة تفريد التعليم:

ترتبط حركة المعلمين القائمة على الكفايات بحركة تفريد التعليم التي سادت بدلا من التعليم

الجمعي، وقد تم تطوير تشكيلات متنوعة من المواد المقررة لاستخدامها في برامج إعداد المعلمين وقد عزا باري (Bary) الاهتمام بمواد التعليم المفرد الى عدة متغيرات هي:

- التقدم التكنولوجي.
- عدم القناعة بالبرامج المألوفة.
- التركيز المتزايد في التدريب أثناء الخدمة.
- توافر التغذية الراجعة.

3-11- ظهور أسلوب تحليل النظم:

إن حركة لتربية القائمة على الكفايات تركز على الاستراتيجيات المستخدمة في تحليل النظم لتطوير أنظمة فعالة لعلاقة الانسان بالآلة وما يتطلبه النظام من مدخلات وإجراءات أو عمليات ومخرجات، وأن استخدام أسلوب تحليل النظم يؤدي الى التخلص من الكثير من المشكلات، إذ تحدد الأهداف السلوكية وتحلل أبعاد الكفايات التي ينبغي اكتسابها، وتوضح النشاطات والمهارات والاتجاهات وأبعادها في تحقيق تلك الأهداف، ذلك أن أسلوب تحليل النظم يتوخى التقييم المستمر والمتابعة عن قرب.

3- نظرة حول نظام إعداد المعلم القائم على الكفايات:

يرتبط موضوع الكفايات بحركة كبرى في مجال تربية المعلمين في العالم سميت حركة التربية القائمة على الكفايات، وتعد الحركة من الاتجاهات الحديثة القائمة على أساس تزويد المعلم بقدر من الثقافة العامة والثقافة الأكاديمية، والثقافة التربوية المهنية والتدريب العملي وقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين، ولقد توالى ظهور هذه البرامج القائمة على أساس الكفايات حتى صارت من أبرز سمات وملامح التقدم التربوي، وانتشرت حتى شملت معظم كفايات إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية حسب عبد الله عمر الفراء (1999)، وترجع جذور هذا المفهوم إلى أحد التربويين الكبار في أمريكا ويدعى فرانكلين بوبت (Franklin Bobit) الذي ذكر هذه الأفكار في مقاربة المنهج، كما نادى المفكر الأمريكي كراترز (kraters) بفكرة البرامج القائمة على الكفايات المسندة إلى تحليل النشاط وتحليل العمل، وتأثرت فكرة هذا النوع من البرامج بالمدخل الذي ينادي بالأهداف السلوكية، حيث ينبغي أن يبنى البرنامج التعليمي على أساس تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية ويقوم

في ضوء إظهار مجموعة من المواقف السلوكية الأدائية التفاعلية.¹

كما تعود التربية القائمة على الكفايات إلى أسس نظرية المعرفة، والمختصين في مجالي الديداكتيك والبيداغوجيا خصوصا بيداغوجية المشكلات والمشاريع، وترجع أصولها النظرية والعملية إلى أعمال كل من (جون ديوي، John Dewey) و (برونر، Bruner) وإلى التعلم بالاستكشاف وإلى تشومسكي والألسنية، وقد توسعت الآراء واختلفت فيما بينها حول تعريف الكفاية حيث تناولت دراسات عديدة بشكل مفصل ودقيق، وأخصها ما قدمه (دوكاتيل، Dekatel) في منتصف الثمانينات حول مفهوم الكفاية وما اصطلح عليه ببيداغوجية الإدماج، مما يدل على أن مفهوم الكفاية ينطلق من إدماج أو دمج معارف ومهارات في وحدة متكاملة.²

وتعتمد هذه الحركة في عملية إعداد المعلم على تطبيق الأنظمة البيداغوجية، وتحليل المهمة وتستخدم الطرائق والأساليب الفنية وتوظيفها في تشكيل السلوك سعيا إلى إعداد المعلم الكفاء باعتبار أن الكفاية هي مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكشفها الفرد لكي يصبح مؤهلا لأداء عمل معين بفاعلية، ويعتبر الجانب النظري من برامج إعداد المعلم في إطار هذه الحركة ويعد سلفا في ضوء ما تسفر عنه نتائج تحليل مهمة المعلم، ويدرسها الطالب المعلم، ثم يدرب في مواقف تعليمية عملية تستخدم فيها الأساليب التكنولوجية والتغذية الراجعة حتى يصل الطالب المعلم إلى مستوى التمكن من الكفايات المطلوبة.³

4- الأسس العامة لحركة الكفايات التدريسية:

كان للتطور التربوي في مجالاته كافة الأثر الكبير في اعتماد برامج ذات فاعلية قائمة في إعداد المتعلمين وتدريبهم على الكفايات التعليمية وفق أسس نورد بعضها فيمايلي:

5-1- اعتماد التعليم الفعال:

الذي يتحدد في ضوء الخصائص الرئيسية المرتبطة بمهام المعلم وأدواره وهذا يعني أن فاعلية التعلم تعتمد على مايقوم بها المعلم من أدوار في ضوء ما يطلب منه أدائه من خلال ربط الجوانب النظرية بالعملية.

¹- عبد الوهاب، مرجع سبق ذكره ، ص 25.

²- اللحام، 2020 ، ص 31

³- عبد الوهاب، مرجع سبق ذكره ، ص 26

5-2- محك الأداء التدريسي:

إن الأداء التدريسي في ضوء محك، يعد الأساس الذي يقوم عليه برنامج إعداد المعلمين وهذا يعني أن التعليم يمكن تحليله إلى مجموعة من الكفايات إذا استطاع المعلم أدائه بشكل فعال.

5-3- سهولة قياس الأهداف:

إن أهداف البرنامج التعليمي المحددة يمكن قياسها بعد صيغتها بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس، بعد تحديدها مسبقاً.

5-4- مستويات الطلاب:

إن توفر الإمكانيات المناسبة للتعلم جعل الطلاب متكافئين إلى حد كبير في مستويات تعليمهم وتعلمهم، وأن التركيز على اختلاف الطلاب وتحقيق فعالية التعلم الإتيقاني يمكن أي متعلم من بلوغ الحد الأعلى من متطلبات التعليم والتعلم الفعال.

5-5- صياغة الكفايات:

تصاغ الكفايات بطريقة يتوقع في المتعلم أن يعكسها في أدائه التعليمي، وتصاغ في ضوء وظائف المعلم وأدواره.

5-6- نتائج علمية التعلم:

من مزايا برامج تربية المتعلمين القائمة على الكفايات هو التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على عملية التعلم نفسها.¹

5-مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

تتعدد مصادر اشتقاق الكفايات بتعدد الدراسات والأبحاث التي أجريت لتحديد كفايات التربويين وذكرت القاضي (1988) الأسس العامة لاشتقاق الكفايات كما حددها كوبر (Cooper) على النحو التالي

6-1- الأساس الفلسفي: ويعد بمثابة الحاكم الذي يتم في ضوءه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته.

الأسدي و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 138¹

6-2- الأساس التخصصي: ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات المتنوعة في مجال التخصص .

6-3- الأساس الأدائي: الممارسات العملية، ويقوم هذا الأساس على أن الكفاية يمكن تحديدها من خلال تحديد ما يفعله المدرسون الأكفاء أثناء ممارستهم للمهنة

6-4- الأساس التطبيقي: وهو يتم ببعض التجارب التطبيقية والبحوث التي يمكن أن تشكل أساساً نظرياً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفاءات.¹ ويشير (Fredrick) (McDonald) إلى أن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسيين هما:

أ- **المكون المعرفي:** ويكون من مجموع العمليات الإدراكية والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

ب- **المكون السلوكي:** ويتكون من مجموعة من الأعمال التي يمكن ملاحظتها ويُعد إتقانها والمهارة في توظيفها أساساً لإعداد المعلم الكفء.²

6-أساليب اشتقاق الكفايات التدريسية:

- 1- أسلوب تخمين الكفايات المعتمد على تصورات الخبراء في مجال الكفايات.
- 3- أسلوب تحليل المهام والأدوار التي على المدرس القيام بها وترجمتها إلى كفايات ووضع معايير مرغوب فيها لأداء كل مهمة.
- 4- أسلوب الاعتماد على نظرية تربوية حديثة.
- 5- الاستفادة من البحوث والدراسات وما توفره من معلومات ومعارف في تحديد الكفايات.
- 6- أسلوب تقدير الحاجات ويقصد بها اتخاذ حاجات المجتمع المحلي أو المجتمع المؤسسي أساساً لتحديد الكفايات.³

8- أنواع الكفايات التدريسية :

تتمثل أنواع الكفايات التدريسية فيما يلي:

¹الطوق سناء بنت عبد العزيز، 2018، الكفايات المهنية اللازمة لتدريب لدى المدرسين في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية، بحث ميداني، مركز البحوث والدراسات المملكة العربية السعودية، ص 44

²- الأسدي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 139

³- المرجع نفسه، ص 45

8-1- الكفايات النوعية: وترتبط بمادة دراسية معينة، وهي أقل عمومية، يمكن أن تتحقق نهاية مقطع أو نشاط تعليمي.

8-2- الكفايات الممتدة: وهي غير مرتبطة بمجال دراسي بعينه، بل تمتد لتشمل مجالات مختلفة مثلاً امتلاك آليات التفكير العلمي أو القدرة على التحليل والتركيب.

8-3- الكفايات الاستراتيجية: تستوجب الاستراتيجية وتطويرها في المناهج التربوية:

✍ المتوقع في الزمان والمكان .

✍ المتوقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع) والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة..

✍ تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطوير المعرفة والعقلية والمجتمع.

8-4- الكفايات التواصلية: حتى يتم معالجتها بشكل شمولي في المناهج التربوية، ينبغي أن تؤدي إلى:

- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية.

8-5- الكفايات المنهجية: تستهدف اكتساب المتعلم:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية.

- منهجية للعمل في الفصل وخارجه.

- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتبدير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية

8-6- الكفايات الثقافية:

وينبغي أن تشمل:

- أولاً: شقا رمزياً مرتبطاً بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة أحاسيسه وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسخ هويته كمواطن وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم.

- ثانياً: شقا موسوعياً متصلاً بالمعرفة بصفة عامة.

8-7- الكفايات التكنولوجية:

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات ونظرا إلى كونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستدامة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية.
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف.
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة.
- إدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

8-8- الكفايات العامة:

والتي تعكس السلوكيات التعليمية والتدريسية التي تعد أساس كل معلم لكي يكون فعالا بغض النظر عن مجال الموضوع الذي يدرسه أو مستواه.

8-9- الكفايات الخاصة:

والتي تصف السلوكيات وتعد أساسية لتعليم فعال للموضوع أو المستوى التعليمي، وتبنى من الكفايات العامة.¹

9-تحديد الكفايات التدريسية:

لقد ذكر الشمري 1427هـ أن أهم الطرق و الأدوات العلمية التي يستخدمها الباحثون في تحديد الكفايات على النحو التالي:

- الملاحظة المنظمة: ويستخدمها الباحثون لرصد السلوك الفعلي للأداء.
- الاستبانة: وهي أداة عملية تستخدم لجمع البيانات عن حقل ما، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات اللازمة بعد التأكد من طرق وثبات الاستبانة لتبني القائمة الخاصة بالكفايات.
- المقابلة الشخصية: وتستخدم عادة للتحقق والتأكد من النتائج التي تحصل عليها الباحث من خلال استخدامه لبعض أدوات البحث العلمي.

¹ - الأسدي و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 127-130

-تحليل الأدوار: ويستخدم في تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها شاغل الوظيفة بغرض تحديد الكفايات التي تشمل عليها تلك المهام.

-التنبؤ والاحتمال: ويستخدمه الباحثون غالبا لاستقرار الصور المستقبلية لإعداد الفرد.¹

10- صياغة الكفايات التدريسية:

ذكر البطي (1427هـ) صيغا مختلفة للكفايات من قبل الباحثين نوجزها في النقاط التالية:

أ- منهم من يجعلها عامة فيقلل من عددها ويعبر عنها بعبارات واسعة دون تفصيل لها، ومنهم من يجعلها مفصلة تتعدد بحيث لا تحوي الكفاية عنصرا واحدا فقط، بل تصل في عددها إلى المئات أحيانا (نموذج الجمعية الأمريكية للتدريب).

ب- ومنهم من تجمع بين الأسلوبين، فيضع كفاية عامة تتبعها عناصر كأن يقول الكفايات الشخصية والإنسانية، تحديد عناصر تلك الكفاية : مثل كفاية السمات والأخلاق ، كفاية الاتصال والعلاقات الإنسانية .

ت- ومنهم من يصوغ كفايات عامة ويذكر لكل كفاية معايير الأداء أو مؤشرات الأداء.

ث- ومنهم من يجعل الكفاية على شكل عنوان ثم يشرحها في سطرين أو ثلاثة.

ج- ومنهم من يصوغ الكفاية على شكل مصدر في حين يصوغ البعض بأسلوب الفعل.²

11- أساليب تنمية الكفايات التدريسية المهنية:

تتعدد أساليب تنمية الكفايات التدريسية، ويمكن تصنيفها إلى حسب المشاركين فيها إلى عدة أساليب:

1-أساليب فردية: وتستخدم لتنمية كفايات فرد واحد مثل التعليم المبرمج، الحاسب الآلي تطبيق نموذج التنمية الموجه فرديا والنموذج الشخصي للتدريب.

2-أساليب جماعية: وتستخدم لتنمية كفايات مجموعات صغيرة أو كثيرة من المدرسين مثل المحاضرات الشخصية والدروس التوضيحية، والندوات واللجان والمؤتمرات والبرامج التدريبية وغيرها كما يمكن تطبيق هذه الأساليب حسب إجراءاتها.

3-أساليب نظرية: وتشمل المحاضرات التخصصية والدروس التوضيحية والندوات والمؤتمرات

¹- الطوق، مرجع سبق ذكره، ص 46

²- المرجع نفسه، ص 46

والقرارات، وإجراء البحوث... الخ.

4- أساليب ميدانية عملية: وتشمل التدريب أثناء الخدمة، ودراسة الحالة وتمثيل الأدوار والتدريب الحسي وتدريب القرناء والورشة التدريبية... الخ.

5- أساليب ذاتية تقنية: وتشمل التدريب باستخدام الحاسب الآلي واستخدام الفيديو والتلفزيون والتعليم المبرمج والتدريب عن بعد... الخ.¹

12 تصنيف الكفايات التدريسية:

هناك العديد من التصنيفات التي حاولت حصر مختلف مركبات الكفايات التدريسية للمعلم وانطلاقاً من ذلك سنحاول تسليط الضوء على مجمل تلك الكفاءات فيما يلي:

12-1- الكفايات المعرفية: ممارسة مهنة التعليم لا بد أن تستند على مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته والحقائق المتصلة بالتعليم من حيث علاقتها بالمادة التدريسية التي يشرف المعلم على تدريسها، وهذه كلها تمثل مجمل الكفايات العلمية والمعرفية التي تمثل أهمية بالغة لا تقل عن أهمية الأنواع الأخرى من الكفايات.

ولا تقتصر الكفايات المعرفية فقط على المعلومات والحقائق المرتبطة بالمادة الدراسية، أو بمهنة التعليم على وجه العموم، بل تمتد إلى امتلاك كفايات في مجال استخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية المختلفة، مع معرفة الطرق المثلى لنقلها للمتعلم، وتتفق اتجاهات تكوين المعلم المختلفة، ومنها الاتجاه القائم على الكفايات، بأن الكفايات المعرفية ضرورية ولا غنى عنها، بما أن الهدف الأول هو نقل المحتوى المعرفي للمادة إلى التلميذ.²

12-2- الكفايات المهارية (الأدائية): وتشير إلى كفايت الأداء التي يظهرها الفرد المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية، وأداؤها يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفايات معرفية.

12-3- الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعداد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية الفرد المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة.

¹ الطوق، مرجع سبق ذكره ، ص 47

² - بو كرامة، وجرادات وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص

12-4- الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء الفرد للكفايات السابقة في الميدان (التعليم) أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تكيّفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنتهم.¹

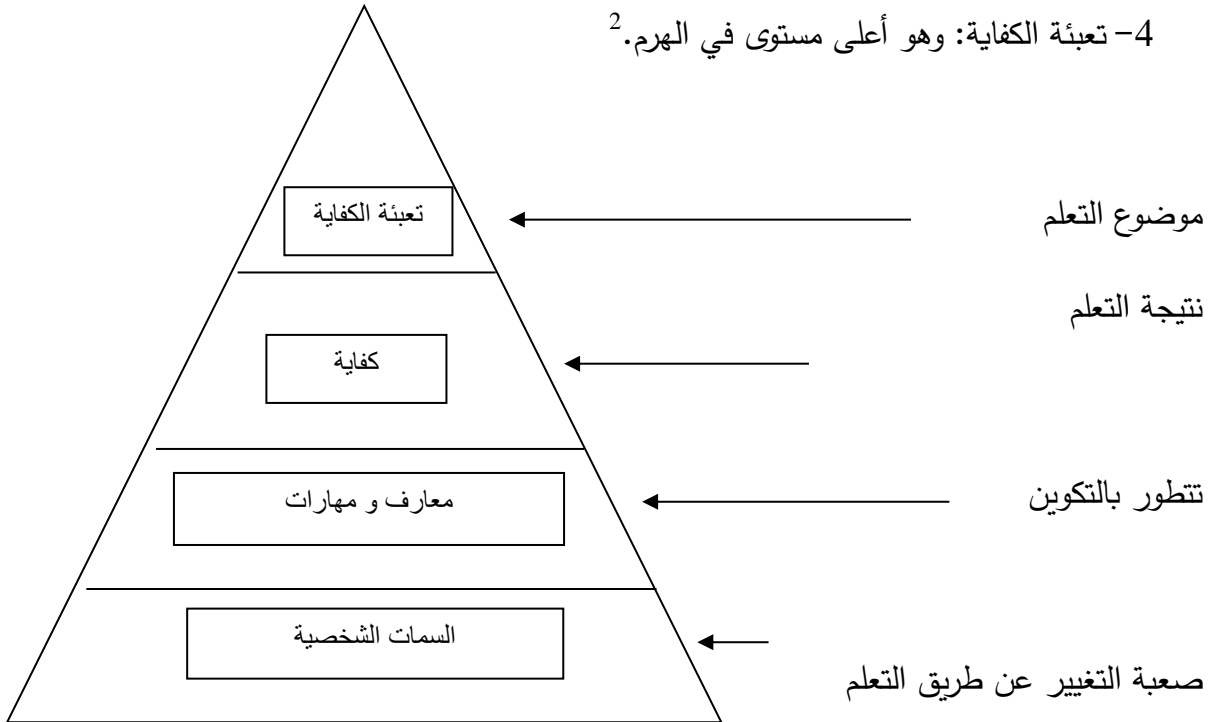
وفي دراسة أنجزت سنة (2001) في برنامج التربية في الولايات المتحدة، حيث عرفت الكفاية على أنها مزيج من القدرات والمهارات والمعرفة اللازمة لأداء مهمة محددة، رُتبت الكفايات على شكل مثلث هرمي بمستويات أربعة كالتالي:

1- السمات الشخصية: وهي قاعدة المثلث وهي خاصية تتميز بصعوبة التغيير.

2- المعارف والمهارات: وهي تتطور عن طريق التكوين.

3- الكفاية: وهي محصلة التعلم ويمكن أن تحوي وتجمع العناصر الأولى.

4- تعبئة الكفاية: وهو أعلى مستوى في الهرم.²



شكل (04): يمثل هرم ترتيب الكفايات بمدارس شمال أمريكا

المصدر NPEC، 2001. (2004: 19) Le Boterf

¹- سيساني رابح، 2016، علاقة الاتصال التربوي بكفاية التدريس لدى المعلم، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مجلد 4، عدد 8، ص11.

(Le Boterf، 2004: 20)²

13- إكتساب الكفايات التدريسية:

تكتسب الكفايات حسب لوبلا (Le Plat, 2001) بالتعلم الذي يكون في صور مختلفة، كما يمكن أن يكون التعلم بالفعل عندما تكون الكفايات واضحة وقابلة لأن يعبر عنها وتصبح تقنيات، كما يمكن أن تكون خاصة بالفرد الذي لا يستطيع أن يعبر عنها في إطار إنجاز أو تنفيذ مهمة وبالتالي نتكلم عن كفايات ضمنية، ومن أهم النماذج التي فسرت اكتساب الكفاية نموذج فيتس وبوسنر (Fitts & Posner) لمراحل التعلم، وهي ثلاثة مراحل كما يلي:

- **المرحلة المعرفية:** والتي تتميز بمحاولة فهم المهمة والتمييز بين العناصر المهمة والأقل أهمية ويتم الاهتمام هنا بالمعارف التصريحية حول مختلف عناصر المهمة.
- **المرحلة الترابطية:** يجعل السيورة المعرفية أكثر نجاعة وذلك بالتذكر السريع للمعلومات الملائمة وتحويل المعارف التصريحية إلى معارف إجرائية.
- **المرحلة الاستقلالية:** أين يصبح الأداء أكثر نسقية وتنخفض درجة المراقبة والتفكير في السيورة. نموذج إريكسون وزملاؤه (Ericsson & All)، حيث قدموا نموذجا نظريا لاكتساب مستوى أعلى من الكفاية والذي يعتبر أن سيورة تطور الكفاية تتميز بطول مدة حياة الفرد وذلك في ثلاث مراحل هي:
- **مرحلة الاستهلال:** والتي تتميز بالمرح للمبتدئ في ميدان معين.
- **مرحلة التطبيق النسقي للنشاط:** الموجه من طرف مدرب أو معلم و الذي يعمل على دفع وتوجيه وتقييم تقدم عمل المعلم.
- **مرحلة التقدم:** والتي تتميز ببذل الجهد ومحاولات متكررة من أجل الوصول إلى مستوى استثنائي من الأداء.¹

14- أبعاد الكفايات التدريسية:

14-1- كفايات التخطيط للدرس: تعتبر مرحلة التخطيط للدرس، من أهم المراحل التي تمثل نقطة انطلاق نحو تحقيق أهداف النشاط التعليمي موضوع الدرس، بحيث أن نجاح المعلم في التخطيط للدرس، يعني حتمية تحقيق مختلف أهداف الأنشطة المدرسية في إطار المواقف الصفية، وعليه فبقدر ما يمتلك المعلم كفايات على مستوى التخطيط للدرس، بالقدر الذي تتحدد الخطوات الأخرى من التنفيذ والتقييم، أما كفايات التخطيط، فتتمثل في مختلف قدرات ومهارات وخبرات المعلم في الإعداد المسبق

¹ سيساني، مرجع سبق ذكره، 12- 13

والمنظم والمنسق لكل موقف تعليمي، وقدرته في التصور المسبق لما ستكون عليه سيرورة تنفيذ النشاط ومختلف المواقف التي ستجري في إطاره، ومنه قدرته وكفاءته في تحديد مختلف البدائل والحلول لما قد يعترض تنفيذ النشاط، فضلا عن قدرات المعلم في التوقع وتحديد مسبق لحاجات المتعلم، و منه تصميم النشاط وفق ذلك النحو. (حربان، 2023) نقلا عن (عودة والسلكاوي، 1992).

14-1-1- تعريف التخطيط: يورد (فهمي، 2008) عدة تعاريف للتخطيط حسب مجالات الاستعمال في التخصصات المختلفة:

فعند رجال الإدارة هو العمل الذهني الذي يسبق إصدار القرار أو هو مرحلة التفكير والتدبير التي تسبق تنفيذ أي عمل والتي تنتهي باتخاذ قرارات حول تنفيذ هذا العمل، كما أنه كذلك أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق لتحقيق هذه الأهداف مستغلا مختلف الوسائل، كما في ذلك وضع القرارات أو رسم السياسات أو تجنيد الإمكانيات لوضع الأهداف موضع التنفيذ.

والتخطيط عند رجال الاقتصاد "هو المنهج العلمي والعقلاني الذي يستهدف تحقيق أهداف اقتصادية للدولة أو المجتمع، ويتضمن ذلك حصر الموارد البشرية والمادية المتاحة والممكنة وتوجيهها بطريقة عملية مرشدة لسد حاجيات المجتمع، بحيث يتحقق أقصى قدر ممكن من التنمية الاقتصادية... وبأقل قدر من الكلفة الاقتصادية والاجتماعية.

أما التخطيط عند رجال الاجتماع: فهو العمل المنظم القائم على التفكير العلمي والبحث الاجتماعي الذي يستهدف إحداث تغييرات اجتماعية مقصودة، واجمالا لذلك "فالتخطيط سلوك موجه يتضمن مفهوما للنمو المقصود الذي يسمح بحدوث التغييرات أو التطورات الطبيعية والذي يعتمد على تكييف النظام تبعا لهذه التغييرات أو التطورات الطبيعية.¹

وبالتالي حسب (مرعي و الحيلة 2002) يمكن تعريف التخطيط للتدريس على أنه " عملية عقلية منظمة وهادئة، تتمثل منهاجا في التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشود بدرجة عالية من الإتقان، ويمثل التخطيط للتدريس، الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع أبعاد وعناصر العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة وتنظيم هذه العناصر مع بعضها، بالصورة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية

¹- فهمي، مرجع سبق ذكره، ص 22

المتعلم فكريا وجسميا وروحيا ووجدانيا.¹

14-1-2- مفهوم التخطيط:

يعطي (مرعى والجمل، 2002) حسب ما أورده (الحيلة، 2014) مفهومًا للتخطيط حيث "هو تصور مسبق لتحقيق الانسجام من مكونات النظام في الموقف الصفّي على نحو يؤدي إلى تحقيق تعلم مستمر.²

وإذا كان التخطيط لازماً لأي عمل من الأعمال فإنه يصبح أكثر لزوماً في عملية معقدة كالعملية التعليمية، لأن التخطيط يساعد المعلم على تنظيم جهوده وجهود طلبته وتنظيم الوقت واستثماره استثماراً جيداً ومفيداً، ويضمن سير العمل في الصف في اتجاه الأهداف المرجوة واستخدام جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها.³

فالتخطيط هو مجموعة التدابير المحددة التي تتخذ من أجل بلوغ تفوق معين، أما التخطيط الدراسي فهو عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً، بحيث ينظر المعلم إلى الخطة على أنها نظام متكامل يتألف من مدخلات وعمليات، ومخرجات وتغذية راجعة، وتتضمن الخطة الدراسية الجيدة تصور العملية التعليمية وما تنطوي عليه من المتطلبات الأساسية للتعليم الجيد والنشاطات المنتظر ممارستها من الطلبة، والموارد والأدوات والأجهزة اللازمة، وطرائق وأساليب التدريس واستراتيجياته التي تهدف لها، والوقت اللازم لإتمام العملية، وأضاف بأن التخطيط يشير إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية... الخ.⁴

وفي نفس السياق "فالتخطيط الدراسي هو العملية المتصلة المستمرة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً، وأن يمكن كل فرد من الحصول على فرصة

¹-الحيلة، مرجع سبق ذكره، ص 50

²-المرجع نفسه، ص 49

³-المرجع نفسه

⁴-المرجع نفسه، ص 50

تعليمية ينمي بها قدراته ويسهم في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.¹

14-1-3- أهمية التخطيط ومستوياته:

تتطلب العملية التعليمية جهداً إبداعياً وفكرياً سليماً ومخططاً ومنظماً يتعامل مع الفرد المتعلم سلوكه وفكره ووجدانه بقصد تنمية فكر المتعلم وتعديل سلوكه إيجابياً وتهذيب وجدانه.

واتفق معظم المربين على ضرورة إعداد المدرس لخطط مكتوبة تبين أنشطته وأنشطة طلابه، كما أن لهذا التخطيط فائدة كبيرة تأخذ بيد المدرس لتحقيق كثير من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم ومن أهم هذه الفوائد:

1- مساعدة المعلم على تحليل المنهاج والتعرف على المفاهيم والمبادئ الأساسية والمهارات والاتجاهات التي يجب أن تتحقق.

2- مساعدة المعلم على التعرف على جوانب القوة والضعف في المنهاج الدراسي والتخطيط لمعالجة ذلك.

3- العمل على تحسين عملية التعليم والتعلم وجعلها أكثر فعالية.

4- مساعدة المعلم على مواجهة المواقف الطارئة بثقة ومعنويات عالية.

5- تنظيم تعلم التلاميذ.

6- مساعدة المعلم على النمو المهني المستمر.

7- مساعدة المعلم على تجنب المواقف الصفية المخرجة.

8- مساعدة المعلم على تحديد الأهداف التربوية التي ينبغي تحقيقها.

9- المساعدة على إكتساب المعلم المهارات التدريسية اللازمة وهي:

أ- مهارات تحديد متطلبات المتعلم.

ب- مهارات تحديد حاجات التلاميذ.

ج- مهارات تحديد الأهداف التعليمية والتدريب على صياغتها على شكل نتائج سلوكية.

¹ - فهمي، مرجع سبق ذكره، ص 23

د- مهارات اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية.

هـ- مهارات توجيه الأسئلة وتعزيز أدوات التلاميذ.¹

وفي نفس السياق يذكر (الحيلة، 2014) إن التخطيط الواعي للعمليات التدريسية يساعد المعلم على الآتي:

- إعادة تنظيم محتوى المادة التعليمية ومستلزماته بشكل يجعلها أكثر ملاءمة لإمكانات الطالب واحتياجاته.

- تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط.

- تحقيق الربط المعنوي بين متطلبات المادة التعليمية واحتياجات الطلبة واحتياجات المجتمع القائمة والمنتظرة.

- اختيار استراتيجية التعليم الملائمة والوسائل التعليمية المناسبة.

- الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعليم والتعليم .

- جعل عملية التعلم ممتعة للطلبة، فيقبلون على التفاعل مع الخبرات المنظمة بإيجابية ويسر دون ملل أو إحباط.

- تحقيق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ووسائله وطرائقه واحتياجاته، وبين الطلبة وإمكاناتهم.

- إعطاء الفرصة المناسبة لكل طالب ليلبغ الأهداف المنشودة على وفق سرعته في التعلم والطرق التي تناسب إمكاناته.

- التحكم في العناصر المتعددة المؤثرة في الموقف التعليمي، من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.

- اختيار أساليب التعليم والتقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعليم والتعلم.¹

¹ - بني خالد حسن ظاهر، 2012، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ص 37

ويجمع التربويين على أهمية التخطيط للتدريس وضرورته لنجاح المعلم، وبالتالي نجاح عملية التدريس، ويمكن تلخيص أهمية التخطيط للتدريس فيما يلي:

- 1- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وتمكن.
 - 2- يجعل عملية التدريس عملية منظمة ذات عناصر مترابطة وواضحة.
 - 3- يساعد المعلم على تحديد ما يلي:
 - الأهداف الإجرائية التي ينبغي تحقيقها.
 - الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف.
 - الوسائل التعليمية اللازمة للقيام بتلك الأنشطة.
 - طرق وأساليب التدريس المناسبة.
 - 4- يساهم في نمو خبرات المعلم العلمية و المهنية بصفة دورية ومستمرة.
 - 5- يوفر تغذية راجعة تساعد المعلم على تحسين أدائه.
 - 6- يساعد المعلم على اكتساب عيوب المنهج، ومن ثم الإسهام في تحسينه وتطويره.²
- 4-1-4- مبادئ التخطيط الدراسي:**

لضمان تحقيق فوائد التخطيط للدرس وتوكيد جدواه في التدريس لابد للمعلم من مراعاة المبادئ والأسس العامة الآتية:

- الإلمام بالمادة الدراسية، مما يسهل تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة .
- فهم الأهداف التربوية العامة، وأهداف تدريس المادة التعليمية بشكل خاص مما يُيسر عملية وضع الخطط التدريسية في ضوءها.
- معرفة طبيعة الطلبة الذين يدرسهم وقدراتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتمامهم وبالتالي مراعاة الخصائص المختلفة للطلبة الذين يتعامل معهم تعلّمًا وتعليمًا.

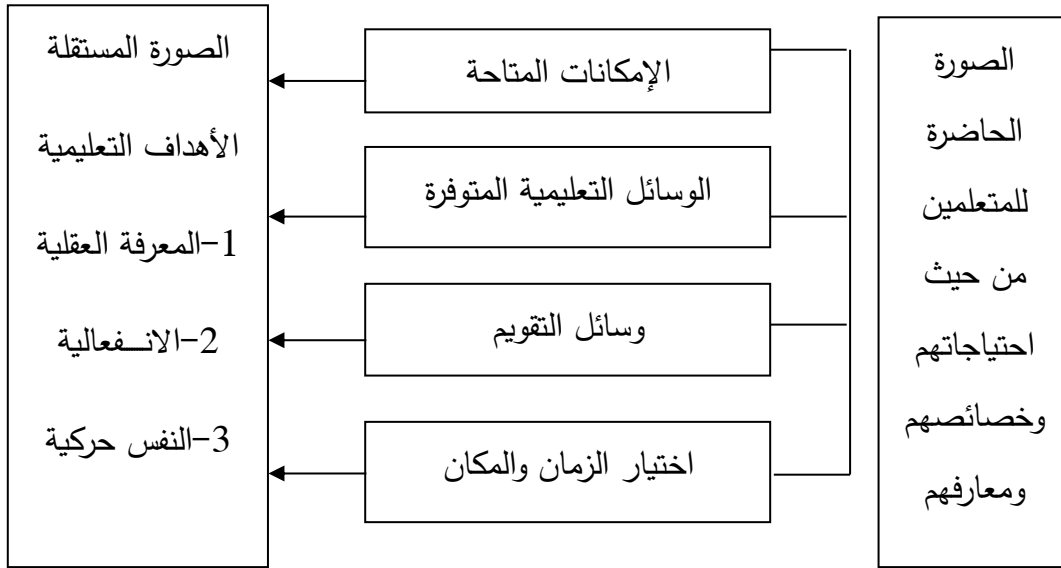
¹ - الحيلة، مرجع سبق ذكره، ص 51، 52

² - فرج الله، مرجع سبق ذكره، ص 35-36

-معرفة أساليب القياس والتقويم المناسبة.¹

4-1-5- أهداف التخطيط الدراسي:

حسب الحيلة فإن التخطيط الدراسي يهدف إلى تنظيم عملية تحريك الحاضر (حاضر المتعلم) باتجاه المستقبل لبلوغه لدى المتعلمين من جميع الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والشكل رقم (05) يبين ذلك:



الشكل (05) يمثل عمليات التخطيط الدراسي (الحيلة 1988) ص 49

14-1-6- مستويات التخطيط الدراسي:

يمكن تحديد ثلاثة مستويات للتخطيط وهي كما يلي:

- أ- **التخطيط العام:** ويقوم به الإداريون ويتمثل في الخريطة المدرسية والتي تشمل الهياكل والأقسام وعدد الحجرات البيداغوجية والتأطير الإداري والتربوي وإعداد البطاقات الوصفية الخاصة بكل المؤسسات التربوية وهي تتعلق أساساً بالميزانية التقويمية للاحتياجات وميزانية التسيير والتجهيز.
- ب- **التخطيط الإداري:** ويتعلق بتنفيذ الميزانيات والخريطة المدرسية ويتمثل أساساً في تهيئة الظروف المناسبة لنجاح عمل الأستاذ.
- ج- **التخطيط المرتبط بالمنهاج:** وهو يتعلق بمستويات مختلفة من التخطيط الخاصة بالأستاذ لتحقيق الأهداف ويتمثل في:

¹الحيلة، مرجع سبق ذكره، ص54

- **الخطة السنوية:** وهي تصور مسبق للإجراءات التعليمية التي سيقوم بها المعلم والتلاميذ على مدار العام الدراسي لتحقيق أهداف، المنهاج لمستوى دراسي معين وتتمثل عناصر الخطة السنوية فيما يلي:

1- **الأهداف :** يجب أن يحدد المعلم أهداف المقرر الدراسي الذي يستعمله ولذلك وجب عليه الاطلاع على المنهاج، وتحليل عناصره، وبراعي عند وضع أهداف المنهاج أن يكون شاملا لجميع جوانب الخبرة، مناسبة للتلاميذ، وملائما للبيئة التعليمية، متصلة بالنشاط التدريسي وبالتقويم.

2- **محتوي المنهاج :** ويشمل عناصر الموضوعات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

3- **الأنشطة التعليمية:** وهي النشاطات التعليمية الإجرائية التي يستعين بها المعلم لتسهيل المادة وتناولها بشكل داعم وبالتالي تحقيق الأهداف.

4- **الوسائل التعليمية:** يستعين بها المعلم لتسهيل المادة وتناولها بشكل مناسب.

5- **أساليب التقويم:** التقويم هو إصدار حكم حول بلوغ الأهداف المحددة من أدوات القياس المستخدمة، الاختبارات بأشكالها وصحائف التقويم والتقارير.

6- **الزمن:** يقصد به الزمن اللازم للتدريس، ولا بد عند تحديد الزمن من مراعاة النقل النسبي لمستويات الوحدة التعليمية وتحديد عدد الحصص اللازمة لبلوغ الأهداف.

7- **التغذية الراجعة:** تُعرف المعلم على الصعوبات والمعوقات بعد كل وحدة تعليمية أثناء تنفيذها وملاحظة فاعلية طرائق التدريس المستخدمة، كما تُفيد في تخطيط المادة التعليمية المقررة لاحقا

- **الخطة الفصلية:**

هي شبيهة تماما بالخطة السنوية من حيث المحتوى والتخطيط الدراسي ولكنها تنفذ على مدار فصل دراسي واحد.

- **خطة الوحدة:**

مجموع من الخطط اليومية وهي الخطة التي يضعها المعلم ويقوم بتنفيذها في حصة دراسية واحدة أو مجموعة من الحصص التي تكون فيما بينها وحدة متكاملة، وتراعي عند تخطيطها مايلي:

- دراسة وتحليل الموضوع الدراسي لتحديد المفاهيم الرئيسية والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يتوقع أن يتعلمها التلاميذ.

- تحديد متطلبات التعليم الأساسية ذات العلاقة بالموضوع الجديد.

- تحديد الخبرات التي ينوي اكتسابها المعلم للتلاميذ.
- يحدد المعلم الطريقة والأسلوب والأنشطة المنتمية للخبرات.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة لكل هدف تعليمي.
- تحديد الوقت المخصص لتنفيذ كل خطوات الخطة.¹
- الخطة الخاصة بمقطع أو بدرس:

فقد يشمل المقطع درسا واحدا أو عدة دروس وفيه يتبنى الأستاذ خطة قصيرة المدى وهو تصور مسبق للمواقف التعليمية التعليمية لبلوغ الأهداف الدراسية.

14-2- كفايات تنفيذ الدرس:

تنفيذ الدرس " هو قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له في مرحلة سابقة، ويتميز سلوك المعلم في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس، ويتطلب ذلك من المعلم امتلاك قدرات كبيرة على الشرح و طرح الأسئلة واستخدام الوسائل التعليمية وغيرها، مما يعني أن تنفيذ الدرس هو مجموع الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المربي أثناء الأداء الفعلي للحصة، وتعد عملية تنفيذ الحصة المحك الفعلي لقدرة المربي على نجاحه في المهنة، فقد يظهر المربي قدرة على التخطيط والإعداد النظري، لكنه عند التنفيذ لا يحقق الهدف المطلوب.²

ويقصد بتنفيذ الدرس سلوك المعلم التدريسي داخل القسم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى المتعلمين، ويشمل مختلف القدرات والمهارات والخبرات العلمية للمعلم، في مجال عرض النشاط التدريسي وتنفيذه بشكل متسلسل ومتدرج، فهي إذا تعبر عن كفايات التعاطي مع النشاط التدريسي من حيث علاقة المعلم بالتلميذ، وتعبّر عن درجة تحكم المعلم في الموقف التعليمي، وهي بالتالي مقدرة المعلم على ترجمة مرحلة التخطيط للدرس، إلى موقف عملي في إطار تنفيذ النشاط التعليمي بالاشتراك مع التلميذ، وعلى العموم تظهر كفايات التنفيذ لدى المعلم من خلال:

- كفاية المعلم في توظيف مختلف المبادئ والقوانين المتحركة في عملية التعلم، والتي أكدت على نجاحها نظريات التعلم وعلم النفس التربوي.

¹- بني خالد، مرجع سبق ذكره، ص 38

²- نوال مزهود، عمر أوداينية، 2019، تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان و المجتمع، مجلد 8،

- مدى قدرة ومهارة المعلم في التنويع من استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس وفقا لما يقتضيه تنفيذ النشاط التعليمي.
 - مدى قدرة ومهارة المعلم على تقريب المحتويات التعليمية قدر المستطاع، لتساير مختلف مستويات التلاميذ من حيث الذكاء ووتيرة الاستيعاب وسرعة الفهم.
 - مدى قدرة المعلم على التحكم في الزمن والحجم الساعي المخصص لتنفيذ النشاط، مع تحقيق أهدافه التعليمية.
 - مهارة المعلم في تشجيع وتحفيز التلاميذ عن التعبير عن أفكارهم وآرائهم بشأن موضوع الدرس.
 - مهارة المعلم في تقبل مختلف مبادئ تشجيع تعلم التلميذ، مثل قدرته على تفعيل محورية دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، ومدى التزامه بمبدأ التعلم التعاوني وعقيدة العمل الجماعي مع التجسيد الفعلي لذلك أثناء تنفيذ موضوع الدرس.
- وتتضمن كفايات تنفيذ الدرس عددا من المهارات وهي:
- 1- **مهارة عرض الدرس:** وتشمل عددا من المهارات الفرعية منها التهيئة، تنويع المثيرات، الغلق والتعزيز، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادرا على ممارستها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شيقة وجذابة.
 - 2- **مهارة تصنيف الأسئلة الصفية:** لا شك أن عملية التعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما المعلم والمتعلم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحد، وهذا يستلزم إشراك التلميذ بإيجابية في مختلف النشاطات داخل حجرة الصف، ويختلف التلاميذ في هذا الاشتراك كل حسب استعدادده، ولذلك فلا بد من أن ينوع المعلم في استخدام الأسئلة طبقا لمستويات التلاميذ المختلفة.
 - 3- **مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها:** إن مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم كفايات الاتصال بين المعلم والمتعلم، فمن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلاميذ ومعرفة خلفيتهم قبل البدء في تدريس موضوع معين، وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلبات الأولية اللازمة لهذا الموضوع أو تقويم استيعابهم للدرس كله، أو تدريبهم على ممارسة عملية مختلفة للتفكير.
 - 4- **مهارة إثارة الدافعية:** وهي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على توجيهه لتحقيق هدف معين، ويمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذه عن طريق تعزيز الإسهامات الإيجابية في النشاطات التعليمية، فمثلا يمكن الإشادة بجهد تلميذ معين حتى يستثير دافعية باقي التلاميذ.

5- **مهارة التعزيز:** هو حدث معين يتخذ شكل القبول أو الفعل أو الرمز من شأنه أن يقوي نمطا سلوكيا معيناً، ويزيد من احتمال تكراره، فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لم تعزز، والإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التي يتعرض لها أو يجد نفسه فيها.

6- **مهارة الاتصال:** وهي بشكل عام تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن عدم الرضا أو الغضب وأحيانا النفور.

7- **مهارة إدارة الفصل:** وهي عنصر مهم جداً لأن أي جهد للمعلم لن يؤتي ثماره ولن يحقق أهدافه إن كان المعلم غير قادر على إدارة فصله وتهيئة جو يساعد على بذل الجهد الهادف ويساعد المتعلم على التعلم، ويمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة.¹

و تصنيف (بوزقري، 2016) نقلا عن (زيتون، 2001 و الفتلاوي، 2003) مهارات أخرى منها:

1- **مهارة استخدام الكتاب المدرسي:** الكتاب هو أحد المصادر الأساسية للتعليم لأنه يستخدم كمرجع للأستاذ والتلميذ في إعداد الدروس ويستطيع الأستاذ أن يوجه تلامذته باستخدام الكتاب في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتعبير عن انفسهم وفقاً لضوابط يضعها الأستاذ.

2- **مهارة تحديد واستخدام الوسائل التعليمية:** يقوم الأستاذ بتعيين الوسائل والتقنيات التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء تنفيذه للدرس، مراعيًا فيها توفر الشروط الجيدة ومناسبتها لمحتوى الدرس ومستوى خبرة التلاميذ من أجل تحقيق أهداف الدرس.

3- **مهارة الشرح:** هي مجموعة من الأداءات والسلوكات اللفظية والحركية التي يقوم بها الأستاذ قصد التكيف مع معطيات الموقف التعليمي بغية إيضاح محتوى تعليمي معين (حقيقة، مفهوم مبدأ قاعدة، قانون، نظرية، مهارة...) للمتعلم بقصد إفهامه هذا المحتوى مع الاستعانة بأدوات الشرح المساندة وتتخذ هذه المهارة أوجها متعددة:

- **الشرح الإيضاحية:** وهي التي توضح ماهية الألفاظ والأفكار والأشياء، وعادة ما تمثل هذه الشروحات إجابة عن الأسئلة التي تبدأ بأداة استفهام (ما): ما معنى، ما تعريف... إلخ

¹ - مزهود، أوداينية، مرجع سبق ذكره، 180-281

- الشروح الوصفية: هي شروح تصف عملية مثل (عملية الهضم) أو تصف إجراء (خطوات تقدير كثافة معدن) أو تصف تركيبا (تركيب الجهاز الهضمي) وعادة ما تستعمل أداة استفهامية (كيف)، كيف تحضر درسك، كيف تستخرج...إلخ
- الشروح المبينة للسبب: وهي التي توضح أسباب ومسوغات حدوث الظواهر والأحداث وغالبا ما تكون على شكل السؤال (لماذا)، لماذا يحدث، لماذا انتصر...إلخ.¹

14-3- كفايات التواصل والتفاعل الصفي:

14-3-1- تعريف التواصل والتفاعل الصفي:

- مفهوم التواصل:

لغة: حسب (Petit Robert, 1981)، التواصل هو الإبلاغ والإطلاع والإخبار، أي نقل "خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به وإطاعه عليه، ويعني التواصل إقامة علاقة مع شخص ما، كما يشير إلى فعل التوصيل، أي تبليغ شيء ما إلى شخص ما.

ويشير (حجازي مصطفى، 1982) أنه اشتقت كلمة التواصل من اللغة اللاتينية Communis والتي يقابلها في اللغة الإنجليزية Common، بمعنى مشترك أو اشتراك، أما في اللغة العربية فالمصدر هو "وصل" والذي يمثل معنيين: الصلة والبلوغ، فالأولى تعني الربط بين عنصرين أو أكثر، أما الثانية فتعني الانتهاء إلى غاية معينة.²

إصطلاحا: يعرف التواصل (حسب كولي، Cooley) "هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان ويتضمن أيضا تعابير الوجه والحركات ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات والمطبوعات، وشبكة الأنترنت، وكل وسائل الاتصال المتنوعة.

ويعرف (الحيلة، 2001) التواصل "هو عملية اجتماعية حيث يقتضي تحقيقها وجود طرفين

¹- بوزقزي رزيقة، علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.

2017، 111-112

²- تعوينات علي، التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر. 2009، ص 14

(مُرسل ومُستقبل)، ونشوء تفاعل بينهما ينتج عنه نقل الأفكار أو المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات أو المشاعر، أو تبادل التأثير إزاء الموضوع محور التواصل.¹

ويعرّف (إبراهيم 2002) الاتصال بأنه "عملية تفاعلية يثار المعني فيها من خلال إرسال واستقبال رسائل لفظية وغير لفظية"، وحسب (الطويل، 2001) فإن الاتصال هو "عملية ديناميكية يؤثر فيها شخص ما سواء عن قصد أو عن غير قصد على مدركات شخص آخر من خلال مواد أو وسائط مستخدمة بأشكال و طرق رمزية".

كما يرى أبو نمر (2001) أن "التواصل هو تكوين علاقة متبادلة بين طرفين، أو بتعبير آخر انفتاح الذات على الآخرين في علاقة حيّة لا تنقطع حتى تعود من جديد".²

ويرى العطية والهاشمي (2007)، في مفهوم التواصل "بأنه ليس نقلا للمعلومات والرسائل من شخص لآخر كما يتصور البعض ولكنه عملية تفاعلية مشتركة وتفاعهم، وهذه العملية تثير استجابات معينة عند المستقبل ينتج عنها توليد خبرة جديدة لديه، ودليل نجاح هذه العملية هو ازدياد القدر المشترك من هذه الخبرة بين مُبدئها ومُتلقيها حتى تصبح مشاعا بينهما".

وبالتالي يمكن تعريف التواصل حسب الحيلة 2000، بأنه "عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والتجارب شفويا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور والإحصائيات بقصد الإقناع أو التأثير في السلوك".³

التفاعل الصفّي:

هو مجموع السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم والطالب) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية الرغوبة.⁴

¹- سيساني، مرجع سبق ذكره ، ص 15.

²- المرجع نفسه ، ص 4

³- مسير مرتضى كريم طلال، كساب زينب محمد إبراهيم، 2021، مهارات التواصل عند مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة و علاقتها بكفاياتهم التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد 27، عدد110، ص 1099

⁴- خضير بلال خالد، هلال، عماد إسماعيل، 2020، أنماط التفاعل الصفّي الممارسة من قبل المعلمين و المعلمات و علاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة الدراسات التربوية و العلمية، مجلد 2، عدد 5، ص155.

ويعرف إجرائياً: هو كل ما يصدر عن المعلم والمتعلم في الصف من مناقشات وحوار وتبادل الآراء بهدف التواصل والتفاعل لتبادل الأفكار والخبرات وتقاس بالمقياس المعد لهذا الغرض.

14-3-2- التواصل الصفّي وأنماطه:

وتعرف أنماط التواصل والتفاعل الصفّي بأنها نوعية السلوكات وطريقة التواصل بين المعلم والطلبة وتقسّم إلى أربعة أقسام:

1- إتصال ذو اتجاه واحد: وهو تواصل بين المعلم والطلبة في اتجاه واحد، ويكون دور المعلم ملقناً

مرسلاً ودور المتعلم مستقبلاً ومستمعاً، وهذا النمط لا يحتوي على نقاشات أو استفسارات أو تغذية راجعة، وهو أقل أنماط التواصل فاعلية، لأن المعلم يكون المصدر الوحيد للمعرفة.

2- إتصال ذو اتجاهين: ويكون من المعلم للطالب ومن الطالب للمعلم، وهو أكثر تطوراً وفاعلية من

النمط الأول، ويبقى المعلم مصدر المعرفة مع إتاحة فرصة للمعلم لاستقبال التغذية الراجعة أو استفسار من الطلاب، وهذا النمط لا يسمح للطلاب التواصل مع بعضهم البعض.

3- إتصال ثلاثي الاتجاه: يترك فيه المجال للطلبة ليتفاعلوا فيما بينهم، وأن يتبادلوا الخبرات التعليمية

بينهم بتوجيه من المعلم، ويسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، والتدرب على طرح الأسئلة، والأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع معلمهم.

4- الاتصال متعدد الاتجاهات: وفيه تكون جميع الاتجاهات مفتوحة للتواصل مع المعلم ومع كل

طالب، فهو يعطي فرصة لجميع الطلبة للمشاركة في عملية التعليم والتعلم، وفي هذا النمط بالذات يحتاج إلى معلم لديه مهارة ودراية وقدرة على ضبط النقاش وتوجيهه.¹

14-3-3- عناصر التواصل:

التواصل عملية مستمرة من البداية حتى تحقيق الهدف، وتأسيساً على ما سبق فإن عملية

التواصل التعليمي تقتضي وجود مرسلاً ومُستقبلاً ورسالة وقناة إرسال، وتتكون عناصر الاتصال من المكونات التالية:

أ- المرسل أو المصدر: هو مصدر الرسالة التي يصفها في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور

¹ أبو عقيل إبراهيم إبراهيم، نسب التفاعل اللفظي " فلاندرز " لطالب معلم الرياضيات وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسي،

ينقلها للآخرين، وهذا المرسل قد يكون:

- الإنسان، كالمدرس في غرفة الصف فهو النقطة التي تبدأ منها عملية التواصل التربوي.
- الآلة: كما في الحاسوب المزود بالمعلومات المخزنة التي يحصل عليها المتعلم من التواصل الآلي: ولكي ينجح المرسل في عملية توصيل رسالته أن تتوفر بعض الشروط منها:
- أن يكون الهدف من الرسالة واضحا لا لبس فيه.
- أن يكون ملما بقنوات الاتصال وأنواعها المرتبطة بعمله.
- أن يكون متمكنا من مادة رسالته (المادة العلمية)

ب- الرسالة: والتي قد تكون معلومات أو اقتراحات أو ملاحظات والمقصود بالرسالة في المجال التعليمي مجموعة التعليمات والتوجيهات ذات المغزى العلمي للمادة العلمية المراد تعليمها أو نقلها. ولكي تكون الرسالة فعّالة لا بد من تحقق الشروط الآتية:

- أن تكون جذّابة في تصميمها فتشد انتباه المستقبل.
- أن تكون دقيقة في محتواها خالية من الأخطاء.
- توفير الوسيلة الملائمة لنقل الرسالة.
- الابتعاد عن التكرار غير المبرر في المعلومات.
- يجب أن لا تكون الرسالة طويلة ومملة.
- اختيار الوقت الملائم لتمرير الرسالة.
- اختيار الجمهور الملائم لاستقبال الرسالة.

ج- قناة الاتصال: وهي الأداة التي تحمل الرسالة، وقد تكون مجموعة متكاملة من الأدوات التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وتعد الحواس الخمس هي القنوات الناقلة للرسائل في عملية التواصل، ونظرا لتعدد الأدوات المستعملة في نقل الرسالة فإنه نادرا ما تصل بالنقاء والصفاء نفسيهما كما أرادها المرسل.

د- المستقبل: هو الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بحل رموزها وتفسير محتواها وفهم معناها، وقد يكون شخصا واحدا أو مجموعة من الأشخاص (الطلاب)، ومن هنا نستطيع أن نطلق على المستقبل (الفئة المستهدفة)، وحتى يحقق الاتصال أهدافه المنشودة لا بد من توفر شروط في المستقبل منها:

- أن يتحقق للمستقبل الراحة الجسمية والنفسية.
- أن يكون المستقبل إيجابيا فاعلا بعيدا عن الكسل والخمول والسلبية.
- أن يشعر المستقبل بأهمية الرسالة وقيمة المرسل.
- هـ- التغذية الراجعة: وهي رد فعل الرسالة على المستقبل، فإذا فهم الرسالة كانت التغذية الراجعة إيجابية كأن تكون كلمات تدل على الموافقة أو تحريك الرأس، أو في صورة إجابات صحيحة عن بعض الأسئلة.¹

14-3-4- أهم كفايات الاتصال والتواصل:

بما أن عمليتي الاتصال والتواصل، بفضلها يتم ربط العلاقة بين كفايات كل من المعلم والمتعلم والمنهاج، هذا يعني أن كفايات الاتصال والتواصل، من بين الكفايات الضرورية بالنسبة للمعلم وذلك أن قدراته ومهاراته في بناء علاقات اتصال وتواصل إيجابية بينه وبين التلميذ من بين العوامل التي تمكنه من تأدية مهنة التدريس، وما يرتبط بها من مهام فرعية:

وتشمل كفايات الاتصال والتواصل على:

- كفايات ومهارات المعلم وقدرته في مجال بناء علاقات تفاعل إيجابية بينه وبين التلميذ فضلا عن توظيف مختلف القدرات، في دعم وتعزيز هذه العلاقة، بالنظر لما لها من فائدة في العمل الصفّي.
- كفايات المعلم في تنويع أساليب الاتصال تبعا لظروف المواقف التعليمي، من أجل إيجاد قنوات تساهم في تبليغ الرسالة التعليمية للتلميذ بكل سلاسة، ومن ثم تحقيق الأهداف من النشاط التعليمي بأقل جهد وفي أقل وقت ممكن .
- المعارف والخبرات العلمية للمعلم في مجال أنواع وأشكال الاتصال والتواصل، والعوامل والمتغيرات المؤثرة في ذلك، بغرض تجنب أي صعوبات في مجال الاتصال والتواصل الصعوبات التي من شأنها أن تعيق تحقيق الأهداف من النشاط التعليمي.²
- كفايات المعلم في جعل عمليتي الاتصال والتواصل، كمثيرات لعملية التعلم على نحو إيجابي بحيث يعبر عن قدرته في جعل الاتصال والتواصل، يساهمان في استثارة انتباه وتركيز ودافعية المتعلم للتعلم والإنجاز.

¹- مسير، كساب، مرجع سبق ذكره، ص 1100

²-الحلية، مرجع سبق ذكره، ص 55

- كفايات المعلم وقدراته على التوظيف والتحكم في تكنولوجيا التواصل والاتصال الحديثة ودرجة اعتماده عليها في العملية التعليمية، بالنظر لدور التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعليمية.¹

14-4- كفايات أخلاقيات المهنة:

تمثل أخلاقيات المهنة أحد المعايير الأساسية في تقويم المعلم، انطلاقاً من كون عمل المعلم وممارساته المهنية هي في جوهرها رسالة تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم، التي تقوم على مجموعة من الالتزامات التي يحرص عليها المعلم، والمتمثلة في التزام المعلم تجاه نفسه، فيحرص على النمو المهني المستمر اتجاه التلاميذ، فيحرص على توفير فرص التعلم المتنوعة لهم، وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم في إطار من الاحترام، ومساعدتهم على التمسك بالفضائل اتجاه الزملاء فيحرص على إقامة علاقات إنسانية طيبة معهم، فضلاً عن التزامه تجاه مجتمعه بإقامة علاقات شراكة فاعلة، ينشر من خلالها الأخلاق الحميدة ويحقق الأهداف التربوية المنشودة.²

وعرف العتبي (1432هـ)، الكفايات الأخلاقية "بأنها مجموعة المبادئ والقيم والممارسات الخلقية التي ينبغي أن تتوفر في عضو هيئة التدريس، ويقصد بها السلوكيات المحمودة التي يقوم بها الأستاذ أثناء تعامله مع الآخرين سواء كانوا طلابه أو زملاؤه أو أفراد المجتمع خارج مقر عمله، وكذلك أثناء بحثه عن المعلومة والحقيقة، ومنها الصبر والحلم والصدق والتعامل الحسن والأمانة.³

14-4-1- دور الكفايات الأخلاقية في التربية:

تتفق المجتمعات بمختلف الشرائع السماوية على فضل الأخلاق وسموها والحث على ممارسة الإنسان لها في مختلف جوانب حياته، عند استعراض الأخلاق في المجالات التربوية تظهر جلية وذات أهمية عظمى إذ أن الأخلاق في المنظور الإسلامي ليست مطلبا مهنيا أو صفة محبذة وحسب بل تأخذ مكانة رئيسية في سلم الواجبات الملزمة، فقد تكون واجبة عمليا وتربويا وقد يكون التخلي عنها محرما.

وفي معرض حديثه عن نماذج من الكفايات الأخلاقية لدى المعلم عبر عدة دول في العالم يلخص الجوادي أهم الكفايات الأخلاقية فيما يلي:

1- يتصرف بطريقة أخلاقية و مسؤولة في أداء واجباته:

و من أهم مكوناتها:

¹- حربان، مرجع سبق ذكره، ص 49

²- الصغير، مرجع سبق ذكره، ص 21

³ العنزي، مرجع سبق ذكره، ص 88

- يرسى نظام عمل تشاوري وتشاركي في الفصل.

- يوفر الاهتمام والمرافقة اللازمة لكل طلابه.

- يستعمل بطريقة حكيمة الأطر القانونية والتنظيمية التي تحكم مهنته.

- يتصرف باعتباره قدوة في سلوكه وأفعاله.

2- ينخرط في نهج للتنمية المهنية فرديا وجماعيا:

ومن أهم مكونات هذه الكفاية:

- يفكر في ممارساته التعليمية ويشخص كفاياته.

- يأخذ بالأسباب التي تساعد على تطوير كفاياته مستثمرا المتوفر من الموارد.

- يتبادل الأفكار مع زملائه حول مدى مناسبة خياراته المتعلقة بإدارة الصف وإدارة المعرفة.

- يشارك أقرانه في جهود البحث والتطوير المتعلقة بالتمكن من كفايات المادة ومن أهداف التعليم وحل المشكلات.

3- التعاون مع الفريق البيداغوجي:

لتحقيق المهام اللازمة لتطوير الكفايات المنصوص عليها في المناهج و تقويمها، وفقا لاحتياجات الطلاب المعنيين، وتتمثل فيما يلي:

- يتعرف إلى الوضعيات التي تحتاج التنسيق والتعاون مع باقي أعضاء الفريق لتطوير كفايات المتعلمين.

- يحافظ على علاقات متناغمة مع بقية أعضاء الفريق لتهيئة ظروف التعاون.

- يشارك بشكل فعال ومستمر في الأنشطة البيداغوجية للفريق المتدخل لدى الطلاب أنفسهم.

- يعمل على حصول نوع من التوافق بين أعضاء الفريق عند الاقتضاء.¹

14-5- كفايات التقويم:

14-5-1- مفهوم التقويم: توجد كلمتان تفيدان في بيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم

والمصطلح الأول صحيح لغويا وهو أعم وأشمل يراد منه معاني عدة منها بيان قيمة الشيء (تثمينه) وتصحيح أو تعديل الاعوجاج، وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء وتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير.

¹-الجوادي، مرجع سبق ذكره، ص 58

وعلى المستوى التعليمي فإن التقويم يعني عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

ويرى (الجلبي، 2005) أنه على مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فهي "عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها ويشير هذا المفهوم ضمناً إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية كخطوة أولى في عملية التعلم لأنها مقصودة وهادفة"¹.

14-5-2- أهم كفايات التقويم:

وتظهر هذه الكفايات، في قدرة المعلم على التقويم الأولي والختامي لمكتسبات المتعلمين مع الاستعمال الجيد لأدوات التقويم، واختيارها وإعدادها واستخدامها بما يخدم الفعل التعليمي/التعلمي من خلال الوصول إلى النتائج والاستفادة منها، فضلاً عن كفايات المعلم في مجال بناء وتصميم أدوات التقويم، من اختبارات تحصيلية وتشخيصية وأدائية، كما تظهر هذه الكفايات أيضاً، في قدرة المعلم على التحديد الدقيق والمحكم لفترات التقويم ومراحله المختلفة فضلاً عن جعل عملية التقويم في جانبها التطبيقي، تساهم في تحقيق الأثر المرغوب لدى المتعلم.²

وعلى العموم تتمثل كفايات التقويم لدى المعلم فيما يلي: (بوكرمة، 2008).

- إتقان المعلم لمهارة المراقبة والمراقبة المستمرة لسيروية انجاز المتعلمين للنشاط التعليمي للتأكد من مدى تمكنهم من تحصيل المهارات والمعارف العلمية المستهدفة، وهذا تجاوباً مع خاصية الاستمرارية التي يتميز بها التقويم وفق النظرية البنائية.

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

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

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

¹ - أبو حسين، مرجع سبق ذكره، ص12

² - محمود أحمد، مرجع سبق ذكره، ص17

- مؤهلات وقدرات المعلم في جعل عملية التقويم عملية شاملة لمختلف جوانب شخصية المتعلم ومختلف جوانب العملية التعليمية في حد ذاتها¹

14-5-3- وسائل التقويم:

يقوم الأستاذ من أجل القيام بعملية التقويم بتنويع مصادر جمع المعلومات عن طريق مختلف الأدوات التقييمية كالاختبارات التحريرية والاختبارات الموضوعية ومنها:

الاختبارات التحريرية: هناك نوعان من الاختبارات التحريرية: مقالية وموضوعية.

1- **الاختبارات المقالية:** طويلة أو قصيرة ويطلب فيها من التلاميذ كتابة مقال للإجابة عن عدد من الأسئلة التي يتضمنها الامتحان و قد شاع استخدام هذا النوع لدى المعلمين منذ زمن بعيد ولا تزال كثير من مدارسنا تعمل به وتعتمد عليه لتحقيق غايات التقويم وهناك عدة أنواع للمقال منها:

- مقال على شكل تكوين رأي والدفاع عنه.

- المقارنة بين رأيين أو شيئين.

- شرح المعاني والمفاهيم والالفاظ.

- قدرة التحليل.

ب- الاختبارات الموضوعية: تحتوي هذه الاختبارات على الإثارة والاستجابة.

- الإثارة: تتمثل في مقدمة السؤال أما الاستجابة تكون موضوعية بطريقة تقتضي تمييزها من بين عدد الاستجابات الخاطئة أو توضع بطريقة تقتضي لحكم على مدى صحتها أو خطئها أو توضع بطريقة تقتضي من المتعلم أن يضيف إليها من عنده إضافة تجعلها استجابة كاملة وصحيحة.

وهناك عدة أنواع للاختبارات الموضوعية منها:

- اختبار من متعدد.

- اختبار الصواب والخطأ

- اختبار التكملة.

- اختبار المزوجة.

- الاختبار الشفوي.² نقلا عن جامل 2005

¹ - حريان، مرجع سبق ذكره، ص

² - بورقزي، مرجع سبق ذكره ص 120

من خلال ما أوردناه فيما يتعلق بأنواع الكفايات التدريسية للمعلم يمكن أن نقول بأن الكفايات تتعدد وتتنوع حسب أبعادها، وحسب ارتباطها بالعملية التعليمية وشخصية المدرس، أما من حيث درجة أهميتها فلا يمكن الجزم بأن هناك كفايات تدريسية أهم وكفايات أقل أهمية، أما من حيث درجة المساواة تبقى مهمة ومن الضروري أن يسعى المعلم لاكتسابها والعمل على تطويرها وتجديدها بصورة مستمرة فهو السبيل الذي يسمح بجعل الأداء التدريسي للمعلم في المستوى على مدار مشواره المهني، بل يمكننا أن نجزم أن معيار امتلاك المعلم لمختلف الكفايات التدريسية ومدى تمكنه منها هو الذي سيحدث الأثر المرغوب على مستوى الأهداف المرصودة في العملية التعليمية التعليمية.

15- مهام وأدوار المعلم في حركة الكفايات:

- التعليم والتنمية:
- المعلم حلقة في منظومة التنمية البشرية للمجتمع.
- المعلم يؤدي رسالة.
- المعلم اليوم هو معلم الإبداع والتجديد.
- التنمية المهنية المستدامة سمة أساسية في حياة المعلم .
- المكانة التربوية للمعلم.
- المعلم وطلابه:
- علاقة المعلم مع طلبة هي علاقة حب ورحمة وإخلاص.
- المعلم قدوة لطلابه.
- المعلم يعدل في عطائه وتقويمه.
- المعلم يجمع ولا يفرق.
- المعلم والمجتمع
- المعلم موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته.
- المعلم صاحب رأي وموقف من قضايا المجتمع ومشكلاته.
- المعلم رقيب نفسه.
- المعلم طالب علم وتطور لإمكاناته.¹

¹- بني خالد، مرجع سبق ذكره، ص 13

- المعلم الفعال:

- هو ذلك الذي يحقق الأهداف (المعرفية، الوجدانية، السلوكية) باكتساب سواء بشكل مباشر أو غير مباشر في تعلم الطلبة.
- المعلم باعتباره مصدر للمعرفة:
- متمكن من تحقيق الأهداف.
- متمكن من أساليب واستراتيجيات التدريس.
- يمتلك مهارة استخدام التقنيات وتحسين توظيفها.
- عليم بالمجالات المعرفية وثيقة الصلة بالتخصص.
- عليم بالمعارف التربوية والسلوكية اللازمة لعملية التعلم.
- المعلم باعتباره ممارساً لمهنته.
- الإيمان بمهنة التعليم.
- القدرة على تنظيم المواقف التعليمية المؤدية إلى تعليم أفضل.
- حسن توظيف المناهج التربوية والنفسية والاجتماعية في الموقف التعليمي.
- مؤثر بشخصيته على المتعلم.
- ينوع في طرق التدريس وفق متغيرات الموقف التعليمي ونمو المتعلمين.
- يمتلك المرونة والتجديد.
- يتقن أساليب التقويم النظري والتطبيقي.
- متفاعل مع زملائه
- يحمل رسالة ورؤية شاملة لمهنة التعليم.¹
- المعلم باعتباره مدرباً للشخصية:
- يمتلك قدراً وافراً من المهارات العقلية كالتمثيل والتحليل والإدراك.
- على درجة عالية من توازن الشخصية والتوازن الانفعالي.
- له القدرة على مواجهة المشكلات والمشاركة في حلها مع الآخرين.
- يمتلك مقويات الشخصية القيادية.
- يحسن فنون التعامل مع الآخرين.

¹ - بني خالد، مرجع سبق ذكره ، ص 15

- على درجة من الإيجابية، والقبول من الآخرين.
- المعلم باعتباره مثقفا وقائد اجتماعيا:
- على دراية واسعة بثقافة المجتمع المحلي والإقليمي.
- يتابع متغيرات العصر الثقافية والاجتماعية ومتكيفاً معها.
- يحقق القدوة في سلوكه ومظهره اتجاه المتعلمين.
- نشط وفاعل في قيادة العمل الجماعي والتطوعي في المدرسة والمجتمع.¹

الواجبات و المهام الوظيفية للمعلم:

- الالتزام باللوائح المنظمة للعمل.
- التدريس الصفّي.
- التعرف على أقوال الطلبة ومستوياتهم.
- توفير الدافعية لدى المتعلم وإثارتها.
- تنمية السلوك القيمي عند الطلبة.
- تنمية التفكير العلمي وتشجيع المبادرات.
- تحليل المناهج ووضع الخطة السنوية.
- التخطيط الدراسي اليومي.
- تطوير أساليب طرق التدريس.
- توظيف التقنيات التعليمية.
- إدارة الصف بأسلوب هادئ ومتزن.
- التقويم المستمر البنائي والنهائي مع مراعاة التنوع.
- تنظيم استخدام دفاتر المتابعة والسجلات.
- العناية بالضعفاء ورعاية الموهوبين.
- المشاركة في برامج التقوية.
- التعاون مع أسرة المدرسة.
- تنفيذ توجيهات المشرف التربوي (المفتش) ومدير المؤسسة.

¹ - بني خالد، مرجع سبق ذكره، ص 16

-تطوير الكفايات المهنية والعلمية ذاتيا.

-المشاركة في الدورات والندوات المدرسية.

-توظيف التقنيات التعليمية.¹

16-خصائص الرياضيات في التعليم المتوسط:

16-1- مرحلة التعليم المتوسط:

يشكل التعليم المتوسط الطور الآخر للتعليم الإلزامي ولا يمكن أخذه من زاوية أنه يمثل إطارا تحضيريا للتعليم الثانوي، بل بالعكس فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات غير قابلة للانضغاط - بمعنى يتم تناولها في ظرف زمني وجيز- و قسما من الثقافة والتأهيل يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية أو الاندماج في الحياة العملية، وتتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاثة متعاقبة وهي كالآتي:

أ- **المرحلة الأولى:** مدتها سنة واحدة، ذلك أن الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط يشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحول في طرائق العمل وتعدد الأساتذة بالإضافة إلى إدخال اللغة الأجنبية الثانية.

ب- **المرحلة الثانية:** مدتها سنتان وهي فترة التدعيم في السنتين الثانية والثالثة، أين يتم التركيز على تعزيز التعلم وتناولها بعمق، وتعد مرحلة أساسية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية أو العرضية، مثلما ينتظر أن يرتقي المتعلم في هذا الطور إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

ت- **المرحلة الثالثة:** ومدتها سنة واحدة، وهي فترة تعزيز التعلم والتوجيه وهي تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التعلم وإثباتها، اكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج وكذا الكفاءات الأخرى العرضية وتحديد الوجهة فيما بعد التعليم الإلزامي، وتختتم مرحلة التعليم المتوسط بامتحان شهادة التعليم المتوسط.²

¹- بني خالد، مرجع سبق ذكره، ص 17

²- بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص 214.

16-2- تعريف الرياضيات:

الرياضيات نظام مسقل ومتكامل من المعرفة والطرائق وهي تعتبر طريقة ونمط تفكير وهي بذلك:

- 1- طريقة ونمط في التفكير.
- 2- معرفة منظمة في بنية لها أصولها.
- 3- تهتم بدراسة الأنماط أي التسلسل والتتابع في الأعداد أو أشكال والرموز.
- 4- فن، ويتضح ذلك في تناسقها وترتيب الأفكار الواردة فيها.
- 5- لغة تواصل عالمي تستخدم رموزا وتغيرات محددة وواضحة.¹

16-2- اتجاهات ومذاهب في تفسير طبيعة الرياضيات:

هناك أربعة مذاهب في تفسير طبيعة الرياضيات.²

- 1- **الاتجاه التجريبي:** ويمثله العالم (جون ستيوارت مل) ونظر إلى الرياضيات على أنها علم تجريبي لا يختلف عن العلوم التجريبية كالفيزياء والكيمياء.
- 2- **الاتجاه العقلي الحدسي:** ويمثله (ديكارت) وهذا الاتجاه هو نوع من المثالية التي ترى بأن الرياضيات تتعلق بموضوعات ذهنية من نوع خاص من الاختلافات المتعددة.
- 3- **الاتجاه الصوري:** تمثله (هليبرت) والرياضي بحسب هذا الاتجاه لايهتم بالأفكار قدر اهتمامه بالرموز وعلاقاتها فهو يدرس الأعداد الطبيعية ليتعرف على خصائصها.
- الاتجاه المنطقي:** من أبرز رواده (وتلند) و (كانور) ويشترك هذا الاتجاه مع جميع الاتجاهات التي تبحث في أسس الرياضيات وترى بأن الرياضيات ذات أسس متينة، خالية من النقائص.³

16-3- أهمية الرياضيات:

الرياضيات شأنها شأن فروع المعرفة العقلية تتميز بالنمو والتغيير والتطور المستمر، كما تتميز بإسهامها الكبير في المجالات المستخدمة مثل التكنولوجيا والعلوم. وتتسع أهمية الرياضيات في مناهج مراحل التعليم المختلفة من خلال نظريتين متكاملتين للرياضيات وهما:

¹ - فرج الله، مرجع سبق ذكره، ص 14

² حسب السلطاني، مرجع سبق ذكره، ص

³ - فرج الله، مرجع سبق ذكره، ص 15

1- أولهما تنظر للرياضيات على أنها أداة الاستخدام والتطبيق تعين الفرد على قضاء حاجاته وتسيير أموره في الحياة .

2- ثانيهما تنظر للرياضيات على أنها نظام معرفي له نظريته وتنظيمه المستقبلي، له بنية هيكلية تساعد الفرد على تنمية مساره التعليمي وتسهم في بناء شخصيته وقدرته على الابداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتساب الخبرة بالعمل في الرياضيات.

16-3 الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

تم بناء مناهج الرياضيات للجيل الثاني من الإصلاح لمرحلة التعليم المتوسط وفق كفاءة شاملة تتدرج ضمن تصور عام لمرحلة التعليم الأساسي، فهو يركز أساسا على مناهج المرحلة الابتدائية ويمثل امتدادا طبيعيا لها.

تتمحور هذه المناهج، على الميادين التقليدية للمادة: الأعداد والحساب، تنظيم معطيات الفضاء والهندسة، المقادير والقياس وهي مهيكلة في ميادين ثلاثة وهي:

- أنشطة عددية.

- الدوال وتنظيم معطيات.

- أنشطة هندسية.

ينبغي أن يسمح تنفيذ هذه المناهج بتحقيق الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم المتوسط والتي تتمثل في ثلاثة كفاءات ختامية مرتبطة بميادين المادة، وكفاءات عرضية أساسية للنشاط الرياضي مثل (الحساب البحث، النمذجة، التحليل، التركيب، التمثيل، التبوير، التبليغ...) كما ينبغي أن تساهم المادة في إرساء قيم ومواقف في إطار التكوين العام للمتعلم الذي يعتبر مواطن الغد.¹

¹ - وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص 6

خلاصة:

يتضمن هذا الفصل مجموعة من العناصر حول الكفايات التدريسية التي يجب على الأستاذ امتلاكها ليقوم بأداء أفضل من خلال تعبئته لتلك الكفايات في سياق الفعل التعليمي التعليمي.

فبعد تطرقنا إلى مختلف التعاريف الخاصة بالكفاية التدريسية وهي متعددة ومتنوعة ومختلفة أحيانا أخرى، تناولنا مصطلح الكفاية والكفاءة وفضلنا في دراستنا استعمال مصطلح الكفاية، ثم تطرقنا إلى مختلف مكونات الكفاية التدريسية ومختلف أبعادها التي شتمتها الدراسة والمتمثلة في بعد التخطيط وتعرفنا على أهميته ومستوياته وأهم كفاياته، عرجنا على بعد التنفيذ وهو الذي يعرف بأنه التنفيذ الفعلي لعملية التخطيط وأهم مقوماته وأهم مراحل تنفيذ الدرس، تطرقنا بعدها إلى بعد التواصل والتفاعل الصفي واستنتجنا أهميته في العملية التعليمية التعلمية من خلال مكوناته والتي هي المرسل والرسالة والقناة والمرسل إليه والتغذية الراجعة، وبعدها تعرفنا على اخلاقيات المهنة ودور الالتزام والاخلاق في تطبيق المنهاج والوصول إلى الأهداف، ثم ختمنا ذلك بعملية التقويم التي هي من أهم مقومات العملية التعليمية التعلمية لما لها من دور في التشخيص والعلاج والتعديل والتطوير.

وفي الأخير أشرنا إلى أهم كفايات الأستاذ الفعال، كما أشرنا إلى مادة الرياضيات في التعليم المتوسط وأهميتها في تكوين رجل الغد.

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. منهج الدراسة

3. مجتمع الدراسة

4. عينة الدراسة

5. حدود الدراسة:

6. الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية

7. مرحلة بناء المقياس

8. كيفية جمع البيانات

9. المعالجة الإحصائية

تمهيد

لأهمية موضوع تقويم الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط وتأثير ذلك على نواتج العملية التعليمية التعلمية، ولمكانة المعلم كعنصر فعال من عناصرها، ونظرا لتجدد أدواره فيها حيث أصبح المرشد والمرافق والموجه لعملية التعليم والمساهم في بناء التعلّيمات جنب إلى جنب مع المتعلم ولأهمية مادة الرياضيات في المناهج التربوية، فإننا تناولنا موضوع تقويم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات.

لهذا حاولنا في دراستنا الكشف عن درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات، وبعد التعمق في الأدب التربوي وتفحص الدراسات السابقة أجرينا الدراسة الاستطلاعية ومن ثم اخترنا أداة البحث التي كانت من تصميمنا وهي (شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط) وطبقنا عليها الدراسة السيكمترية وحددنا الأدوات الإحصائية المناسبة.

9. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية تطبيق أولي لأداة الدراسة على عينة من أفراد المجتمع الأصلي حيث بحكم تواجدها في الميدان التربوي كانت تصورات الباحث أكثر ملامسة للواقع، غير أن التطبيق العلمي لأدوات القياس والتي تمثلت في شبكة الملاحظة يكون أكثر عمقا وشمولا وموضوعية من هذه التصورات رغم أهميتها، فالدراسة الاستطلاعية تعتبر مرحلة مهمة في البحث تسبق الدراسة الأساسية، والتي تختبر من خلاله أداة القياس وصلاحياتها ومدى ملائمتها.

بعد إنجاز الصورة الأولية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط من حيث تحديد الأبعاد والعبارات الخاصة بكل بعد والضبط اللغوي لبعض المصطلحات، حيث وصل عدد الفقرات إلى (60)، وبعد مراجعة الخبراء تم حذف 13 عبارة بسبب إعادة العبارة أو عبارة تؤدي نفس الغرض، أو عبارة غير ملائمة، كما تم إضافة 3 عبارات أخرى، ليصبح العدد النهائي للعبارات أو البنود (50) عبارة.

1.1. أهداف الدراس الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية لتحقيق مجموعة من الأهداف:

- التقرب من عينة الدراسة، ومعرفة خصائصها وحدودها.
- ملامسة أهم المعوقات التي ربما تواجهها في تطبيق أداة الدراسة وحصرها والتخلص منها.
- التحقق من صلاحية الأداة الموضوعية لقياس الظاهرة، من خلال التأكد من خدمتها لأهداف الدراسة.
- التأكد من صلاحية أبعادها وبنودها (الفقرات) الواردة من حيث الانتظام والتوازن والشمول والمواءمة، والتعبير اللغوي والمصطلحات المناسبة.
- مساعدنا في عملية الضبط.
- ترشدنا إلى معطيات أولية عن مجتمع البحث وخصائصه.

2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) أستاذ من كلا الجنسين من أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، وقد تم اختيارهم بطريقة عرضية من بعض متوسطات ولاية البليدة ممثلين لخصائص المجتمع الأصلي.

جدول رقم (01): يمثل خصائص العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة

العدد	البدائل	متغيرات الدراسة
06	المعهد التكنولوجي للتربية	المؤهل العلمي (مؤسسة التكوين)
23	الجامعة (ليسانس – ماستر)	
01	المدارس العليا	
07	ذكر	الجنس
23	انثى	
09	0- أقل من 5 سنوات	الاقدمية
11	من 5 إلى 10 سنوات	
10	10 سنوات و اكثر	
30	مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية	

10. منهج الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لأنه أكثر ملاءمة لمثل هذه المواضيع من الدراسة، حيث نوع وطبيعة الدراسة وفرضياتها يقتضي تحديد نوع المنهج الذي يخدم أهدافها، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه استقصاء ينصب على الظاهرة كما هي قائمة في الوقت الحاضر بقصد تشخيصها وكشف مكوناتها وتحديد العلاقة بين عناصرها.

11. مجتمع الدراسة:

اختار الباحث مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط الذين يزاولون عملهم في المؤسسات العمومية خلال السنة الدراسية 2022/2023، والذي بلغ (854) أستاذا من الجنسين ذكر وأنثى منهم (498) أستاذة حسب مكتب التنظيم التربوي بمديرية التربية لولاية البليدة وقد تم اختيار عينة عرضية من بين أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات حيث تم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في شبكة الملاحظات على بعض المؤسسات في عينة تمثيلية للمجتمع الأصلي.

12. عينة الدراسة:

تعتبر العينة تمثيلية عندما يتم إعدادها بطريقة تتطوي على نفس خصائص مجتمع البحث الذي أخذت منه¹.

وتعرف عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة و إجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي².

جدول رقم (02): يمثل نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي

الأفراد	العدد	عدد الذكور	عدد الإناث
المجتمع الأصلي	854	365	498
العينة	92	28	64
النسبة المئوية	%10.77	%7.67	%12.85

¹- أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص 302

²- المحمودي، مرجع سبق ذكره، ص 160

يمثل الجدول رقم (02) النسبة المئوية لعينة البحث من المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية وهي 10.77% وهي نسبة تخدم درجة مناسبة من الدقة خاصة وأن المقياس هو شبكة الملاحظة.

وفي دراستنا أختارنا العينة بطريقة قصدية (عمدية)، لأنها تحقق غرض البحث، بحيث يحدد الباحث حجم عينة البحث ويتم اختيار منطقة البحث (متوسطات) وهي تمثل مجموعة ممثلة للمجتمع الأصلي، وهم أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط لولاية البليدة، حيث تم توزيع الأداة من إعداد الباحث والمتمثلة في شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات للمؤسسات المعنية، وذلك بالتنسيق مع مفتشين لإدارة المتوسطات في المؤسسات التابعة لهم بالمقاطعة الوسطى والغربية، ثم بالمقاطعة الشرقية، ولقد تم توزيع 250 نسخة من شبكة الملاحظة، حيث تمت عملية الملاحظة من طرف مدراء المتوسطات المعنية بمساعدة أستاذ مكون أو أستاذ رئيسي في المادة حسب توفرهم في المؤسسة، على أساس زيارة مراقبة وهي من صلاحيات مدير المؤسسة، وبعد استرجاعها تم حذف 118 إجابة منها 32 إجابة لعدم استكمال الإجابة على كل البنود و الباقي منها فارغة، وهذا نظرا لبعض الصعوبات المختلفة والمعروفة خاصة في تطبيق شبكة الملاحظة، وبعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين طبقت عليهم الأداة لدراسة الخصائص السيكومترية و عددهم 30 أستاذ وأستاذة، أصبحت عينة الدراسة الفعلية 92 أستاذ وأستاذة من بعض مؤسسات ولاية البليدة.

جدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة:

إسم المؤسسة	البلدية	العدد	إسم المؤسسة	البلدية	العدد
متوسطة العربي عرابي	وادي العلايق	05	متوسطة بن دار محمد	بوفاريك	03
متوسطة العيد إبراهيم	وادي العلايق	03	متوسطة مصطفى النعيمي	البليدة	04
متوسطة بن علوش محمد	موزاية	08	متوسطة حسان كرطالي	الاربعاء	06
متوسطة بلهاشمي قدور	موزاية	05	متوسطة شعبة عبد الله	الاربعاء	02
متوسطة سيدي مداني 1	شفة	06	متوسطة الشهيد تقات محمد	الاربعاء	02
متوسطة قرية أهل الوادي	شفة	02	متوسطة ص-و-ت-إ	الاربعاء	03
متوسطة مهالي أحمد	العفرون	09	متوسطة سيدي حماد 1	مفتاح	02

02	مفتاح	متوسطة سيدي حماد 2	02	بن خليل	متوسطة فرحي محمد
02	مفتاح	متوسطة زروق عبد القادر	02	بوفاريك	متوسطة قدور عبد القادر
03	مفتاح	متوسطة برقوق الجديدة	01	بوفاريك	متوسطة موسى محمد
03	مفتاح	متوسطة الترايكية	01	بوفاريك	متوسطة عتو محمد
01	مفتاح	متوسطة سلامي علي	01	بوفاريك	متوسطة عين عائشة
02	مفتاح	متوسطة حي المرابطين	03	بوفاريك	متوسطة آيت بوجمعة-
			08	بوفاريك	متوسطة مفدي زكريا
92					المجموع

1.4. خصائص عينة الدراسة:

تمثلت خصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها فيما يلي:

1.1.4. خصائص العينة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (04): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	28	30.43%
انثى	64	69.57%

2.1.4 . خصائص العينة حسب متغير الخبرة:

جدول رقم (05): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من 0 إلى أقل من 5 سنوات	28	30.43%
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	28.26%
من 10 سنوات فما فوق	38	41.30%

3.1.4. خصائص العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (06): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي (مؤسسة التكوين)	العدد	النسبة المئوية
خريج المعهد التكنولوجي	11	11.95%
خريج الجامعة (ليسانس - ماستر)	67	72.82%
خريج المدرسة العليا (دراسات عليا)	14	15.21%

5- حدود الدراسة:

1.5. الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2023/2022 ابتداء من شهر مارس إلى نهاية شهر أبريل 2023.

2.5. الحدود المكانية:

تم تطبيق شبكة الملاحظة على عينة تمثيلية من أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعض مؤسسات التعليم المتوسط بولاية البليدة حيث بلغ حجم العينة (92) أستاذ وأستاذة.

6. الخصائص السيكمترية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة:

1.6. خصائص الأداة:

الأداة المستعملة في جمع البيانات هي شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات من تصميم الباحث، حيث تمثل الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات، وهي تستخدم في الوقت الحاضر لجمع المعلومات عن الظاهرة المراد قياسها.

2.6. مرحلة بناء الأداة: شبكة الملاحظة لتقويم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم

المتوسط في مادة الرياضيات:

1.2.6. مرحلة الدراسة النظرية:

قام الباحث عندما أراد إنجاز أداة القياس لخدمة هدف الدراسة والتي هي تقويم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، بالعودة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي

تناولت هذا الموضوع، والاطلاع على قوائم الكفايات التدريسية وبطاقات الملاحظة المستخدمة وبالتالي التعرف على أليات تصميم المقاييس ومجمل الأبعاد المكونة للكفاية التدريسية، كما قام الباحث بتحليل ممارسة الأساتذة للكفايات التدريسية من خلال خبرته في الجماعة التربوية، وكانت من أهم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع:

- مقياس الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم الثانوي لعبد الحفيظ زين العابدين 2017.
- مقياس الكفايات التدريسية و علاقته بتقدير الذات الموجه لأساتذة التعليم الثانوي لبوزقري رزيقة 2016.
- مقياس الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي ليوسف حديد 2009.
- شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي لقاسم بوسعدة 2009.
- استبانة لمعرفة الكفايات التدريسية التي يتحكم بها أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط و الاحتياجات التدريبية لـ بن ساسي و دبابي 2011.

2.2.6. مرحلة بناء شبكة الملاحظة في صورتها الأولى:

- تحديد المجالات الأساسية للشبكة وصياغة عباراتها:

اعتمادا على الممارسات في الميدان والأدب التربوي وكذا الهدف من الدراسة تم تصور مقياس أولي يخدم الهدف، وقد وقع الاختيار على شبكة الملاحظة لأنها أكثر ملاءمة وهي من صميم عمل الباحث في مجال عمله في المؤسسة التربوية (مدير متوسطة)، حيث كثيرا ما نحتاج إلى أداة موضوعية وشاملة لتقويم أداء الأستاذ داخل غرفة الصف لمراقبة أدائه ونستعين في ذلك بالأستاذ مسؤول المادة وبعد حوارات مع أساتذة مادة الرياضيات في أهم السلوكيات الواجب ممارستها من أجل تنفيذ المقرر الدراسي تم تحديد أهم الكفايات التدريسية ومن ثم أبعاد الشبكة وصولا إلى صياغة عباراتها التي تخدم الأبعاد، حيث تم الالتزام قدر الإمكان بالخطوات التالية:

- صياغة العبارة بطريقة سلوكية.
- أن تحتوي كل عبارة على سلوك واحد.
- أن تكون صياغة العبارة واضحة ومحددة، ولا تقبل أكثر من تفسير.
- أن تكون العبارة قابلة للملاحظة والقياس.

وقد تم وفق المحددات السابقة الإعداد للصورة الأولية للشبكة (بطاقة) الملاحظة وتكونت من (60) فقرة موزعة على خمسة أبعاد حيث كانت على الشكل التالي:

1-كفايات تخطيط الدرس عدد فقراتها (12)

2-كفايات تنفيذ الدرس عدد فقراتها (15)

3-كفايات التواصل والتفاعل الصفّي وعدد فقراتها (11)

4-كفايات اخلاقيات المهنة وعدد فقراتها (12)

5-كفايات التقويم وعدد فقراتها (10)

وقد تراوح عدد الفقرات ما بين 10 - 15 فقرة لكل بعد من الأبعاد ليكون إجمالي الفقرات (60).

- مرحلة تحكيم شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة: (تقدير صدق المحتوى)

تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على تسعة من الأساتذة ذوي الدرجات العلمية المختلفة وأصحاب التخصصات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول بناء فقرات البطاقة من حيث انتماء الفقرة للبعد، ومدى صلاحيتها للقياس مع إجراء أي تعديلات ضرورية أخرى بالتعديل أو الإضافة أو الحذف، وبعدما قمنا بتفريغ آراء المحكمين واقتراحاتهم كانت أهم ملاحظات الأساتذة المحكمين كما يلي:

- الشبكة سليمة من الناحية التربوية لكن يصعب تطبيقها في حضور الباحث لعدد قليل من الدروس.

- الشبكة طويلة نسبيا ويجب أن تختصر بحذف بعض العبارات المكررة.

- بعض الفقرات تحتوي على أكثر من عبارة (مركبة) حيث يجب فصلها.

- بعض المصطلحات المستعملة لا تتماشى وما هو معمول به حاليا على مستوى وزارة التربية الوطنية، لذا وجب مراجعة النشريات والتعليمات ذات الصلة.

- وجود عبارات لا ترتبط بمحورها الرئيسي مما يتطلب حذفها أو تغييرها.

- كان من المفروض إعطاء تعريف إجرائي لكل بعد.

- تكرار بعض الفقرات المتشابهة.

- بعض الفقرات لا تلائم البعد، وجب حذفها.

وطبقا لهذه الملاحظات المهمة من طرف الأساتذة المحكمين، فقد لزم على الباحث القيام بتعديلات بالحذف أو الزيادة حسب مقترحات الأساتذة من أجل ضمان مصداقيتها من حيث الموضوعية والشمولية والتوازن، فكان إجراء التعديلات على العبارات حيث يتم الاحتفاظ بالفقرة التي اتفق عليها 80% من المحكمين وكانت النتائج كما يلي:

عبارات أو بنود للحذف:

في بعد التخطيط:

- العبارة رقم 12 يستغل السندات التربوية في تحضير الوضعيات التعليمية.

في بعد التنفيذ:

- العبارة رقم 21: يوزع الوقت بطريق تربوية.
- العبارة رقم 23: يتابع و يراقب أعمال التلاميذ و كراريسهم.
- العبارة رقم 27: يجيد استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويوظفها في المواقف التعليمية.

في بعد التواصل و التفاعل الصفّي:

- العبارة رقم 46: يوفر المناخ الديمقراطي داخل القسم.
- العبارة رقم 47: يشجع التلاميذ على التعاون و المشاركة في الأنشطة.
- العبارة رقم 48: يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية.

في بعد كفايات أخلاقيات المهنة:

- العبارة رقم 56: ينفذ المناهج و التقويمات حسب الأنظمة و التعليمات.
- العبارة رقم 57: يتواصل مع أولياء التلاميذ و يتفاعل إيجابيا معهم.
- العبارة رقم 58: يوفر البيئة الآمنة للمتعلم.
- العبارة رقم 59: يساهم في حل المشكلات المدرسية.
- العبارة رقم 60: يشارك بفعالية في الأنشطة المدرسية المختلفة.

في بعد التقويم:

- العبارة رقم 32: يبنى اختبارات تحصيلية تتميز بالصدق والثبات.
- عبارات أو بنود مضافة (جديدة):

في بعد التنفيذ:

- يعزز ويثمن مشاركة المتعلمين. حيث تصبح العبارة رقم 20.
- يتحكم وينظم العمل داخل القسم: حيث تصبح العبارة رقم 24.

في بعد التواصل والتفاعل الصفّي:

- ينادي المتعلمين بأسمائهم: حيث تصبح العبارة رقم 26.
- إذا بعدما تم إلغاء 13 عبارة حسب الأرقام التالية (12، 21، 23، 27، 32، 46، 47، 48، 56، 57، 58، 59، 60)

وتم إضافة ثلاث (03) عبارات ليصبح عدد الفقرات النهائي (50) فقرة بعدما قمنا بالتفريغ تم تعديل العبارات وتصحيحها حتى تكون دقيقة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): يبين العبارات قبل وبعد التصحيح لشبكة الملاحظات الخاصة بالكفايات التدريسية:

فقرة	قبل التصحيح	بعد التصحيح
01	يعد التدرجات السنوية المقاطع التعليمية لبناء التعلم	يعد المقطع التعليمي (التدرجات)
02	يعد مذكرة التعلم ويجدها حسب حاجات المتعلمين	يعد مذكرة المقطع التعليمي حسب التعليمات
03	يراعي خصائص المتعلم المعرفية والمهارية والنفسية في التخطيط	يراعي خصائص المتعلم النمائية في التخطيط
04	يضمن عند إعدادة للتعلم وضعيات مثيرة للاهتمام	يعد عند تخطيطه للمقطع التعليمي وضعيات مثيرة للاهتمام
05	يعتمد التوظيف اليداكتيكي المناسب للمراجع (النقل اليداكتيكي)	ينوع في توظيف المستندات والمقررات الوزارية عند التخطيط.
07	يراعي المكتسبات القبلية للمتعلم في التخطيط	يراعي المكتسبات القبلية للمتعلمين في التخطيط
10	يراعي الفروق الفردية عند إعدادة للوضعيات	يراعي الفروق الفردية عند إعدادة

التعليمية التعليمية	للولضغيات التعليمية	
13	يؤدي بلغة سليمة و واضحة	يستخدم لغة سليمة و واضحة
15	يربط الدرس بخبرات المتعلم السابقة	يربط الدرس بخبرات المتعلمين السابقة
16	يضع المتعلم في مشكلة من واقعه المعيش	يضع المتعلمين في مشكلة من واقعهم المعيش أثناء العملية التعليمية التعليمية
17	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة أثناء العملية التعليمية التعليمية
19	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء العملية التعليمية التعليمية
23	يوظف استراتيجيات تعليمية حديثة (بنائية)	يوظف استراتيجيات تعليمية بنائية
27	يراعي مستوى المتعلم وخصائصه	يراعيمستوى المتعلمين وخصائصاتهم
38	يلم بالتشريع المدرسي ويحترمه	يعرف التشريع المدرسي و يحترمه
41	يتكون ذاتيا باستمرار و يشارك في مختلف الدورات التكوينية ويؤطرها	يتكون باستمرار و يشارك في مختلف الدورات التكوينية ويؤطرها
42	ينجز التقويم التشخيصي	ينجز التقويم التشخيصي التعرف على مكتسبات المتعلمين القبلية

3.2.6. صورة شبكة الملاحظة بعد التحكيم:

اشتملت شبكة الملاحظة في صورتها بعد التحكيم على (50) عبارة صيغت في جمل فعلية في الزمن الحاضر معبرة عن سلوك يمارسه المعلم، و كانت العبارات موزعة كما يلي:

- كفايات تخطيط الدرس و تشمل 11 عبارة مرقمة من 01 إلى 11
- كفايات تنفيذ الدرس و تشمل 14 عبارة مرقمة من 12 إلى 25.
- كفايات التواصل و التفاعل الصفّي و تشمل 09 عبارات مرقمة من 26 إلى 34.
- كفايات أخلاقيات المهنة و تشمل 07 عبارات مرقمة من 35 إلى 41.
- كفايات التقويم و تشمل 09 عبارات مرقمة من 42 إلى 50.

جدول رقم (08): يبين عدد العبارات أو البنود قبل و بعد التحكيم

الأبعاد	قبل التحكيم	بعد التحكيم	العدد النهائي
كفايات تخطيط الدرس	12	11	11
كفايات تنفيذ الدرس	15	14	14
كفايات التواصل و التفاعل الصفّي	11	09	09
كفايات أخلاقيات المهنة	12	07	07
كفايات التقويم	10	09	09
العدد الكلي لل فقرات	62	50	50

بعد الانتهاء من صدق المحتوى في عملية التحكيم وبعد ضبط عدد الأبعاد وعدد العبارات في كل بعد وبالتالي عدد عبارات (شبكة الملاحظة)، حسب توجيهات الأساتذة المحكمين.

حيث يشير صدق المحتوى حسب (صلاح مراد و أمين سليمان، 2005) إلى مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضوع القياس، ويرتبط صدق المحتوى بمفهوم الشمول حيث يمكن اعتبار هذا النوع من الصدق دليلاً على شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى.¹

ولمزيد من التأكد من ملاءمة الشبكة لموضوع البحث، قمنا بتطبيقها في حالتها بعد التحكيم على عينة مكونة من (30) أستاذ وأستاذة الممارسين في التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وذلك بعد تحديد سلم التقدير وطريقة التصحيح كما يلي:

- سلم التقدير:

جدول رقم (09): يمثل توزيع الدرجات على سلم " ليكرت " الثلاثي:

البدائل	الدرجة	أقصى درجة
عالي	3	150
متوسط	2	100
منخفض	1	50

يمثل الجدول رقم (09) توزيع الدرجات على سلم " ليكرت " الثلاثي (عالي - متوسط -منخفض) حيث يتم تنقيط العبارة على سلم من (3 إلى 1)، و تمثل الرقم 3 امتلاك الكفاية بدرجة عالية والرقم 2 تمثل امتلاك الكفايات بدرجة متوسطة، والرقم 1 يمثل امتلاك الكفاية بدرجة منخفضة وعليه فإن درجات

¹- لحول، مرجع سبق ذكره، ص31

الشبكة تتراوح ما بين 50 درجة كحد أدنى و 150 درجة كحد أقصى.

- حساب درجة القطع:

تحديد طول الفئة وتحسب على الشكل التالي:

$$(\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}) / \text{عدد المستويات} = 3 / (1-3) = 0.66$$

الجدول رقم (10): يبين معيار الحكم على متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

على أبعاد شبكة الملاحظة

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	1.66 - 1
متوسطة	2.33 - 1.67
عالية	3 - 2.34

يبين الجدول رقم (10) معيار الحكم على متوسطات أفراد عينة الدراسة حيث كانت الدرجات من

(1.66 - 1) منخفضة، و من (2.33 - 1.67) متوسطة، ومن (3 - 2.34) عالية.

3.6. طريقة تصحيح شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية:

1- بعد التخطيط للدرس:

درجة عالية: عدد البنود في طول الفئة: 2.34×11 إلى 3 = من 25.74 إلى 33.
 درجة متوسطة: عدد البنود في طول الفئة: 1.67×11 إلى 2.33 = 18.37 إلى 25.63.
 درجة منخفضة: عدد البنود في طول الفئة: 1×11 إلى 1.66 = 11 إلى 18.26.

2- بعد تنفيذ الدرس:

درجة عالية: عدد البنود في طول الفئة: 2.34×14 إلى 3 = من 32.76 إلى 42.
 درجة متوسطة: عدد البنود في طول الفئة: 1.67×14 إلى 2.33 = 23.38 إلى 32.62.
 درجة منخفضة: عدد البنود في طول الفئة: 1×14 إلى 1.66 = 14 إلى 23.24.

3- بعد التواصل و التفاعل الصفّي:

درجة عالية: عدد البنود في طول الفئة: 2.34×09 إلى 3 = من 21.06 إلى 36.
 درجة متوسطة: عدد البنود في طول الفئة: 1.67×09 إلى 2.33 = 15.03 إلى 20.97.
 درجة منخفضة: عدد البنود في طول الفئة: 1×09 إلى 1.66 = 09 إلى 14.94.

4- بعد أخلاقيات المهنة:

- درجة عالية: عدد البنود في طول الفئة: 2.34×07 إلى 3 = من 16.38 إلى 21.
- درجة متوسطة: عدد البنود في طول الفئة: 1.67×07 إلى 2.33 = 11.69 إلى 16.31.
- درجة منخفضة: عدد البنود في طول الفئة: 1×07 إلى 1.66 = 07 إلى 11.62.

5- بعد التقويم:

- درجة عالية: عدد البنود في طول الفئة: 2.34×09 إلى 3 = من 21.06 إلى 36.
- درجة متوسطة: عدد البنود في طول الفئة: 1.67×09 إلى 2.33 = 15.03 إلى 20.97.
- درجة منخفضة: عدد البنود في طول الفئة: 1×09 إلى 1.66 = 09 إلى 14.94.

6- الدرجة الكلية:

- درجة عالية: عدد البنود في طول الفئة: 2.34×50 إلى 3 = من 117 إلى 150.
- درجة متوسطة: عدد البنود في طول الفئة: 1.67×50 إلى 2.33 = 83.5 إلى 116.5.
- درجة منخفضة: عدد البنود في طول الفئة: 1×50 إلى 1.66 = 50 إلى 83.

4.6. الخصائص السيكمترية (الثبات والصدق) لدرجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة:

1.4.6. تقدير ثبات درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة:

تم التحقق من ثبات درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في الدراسة الحالية وأبعادها باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية بتصحيح جاتمان، ومعادلة ألفا (α) لكرونباخ، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الخمسة المكونة لها، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(11): قيم معاملات الثبات - جاتمان و ألفا (α) كرونباخ لدرجات

شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة وأبعادها

مقاييس الكفايات التدريسية وأبعادها	عدد البنود	معامل جاتمان	معامل ألفا (α)
تخطيط الدرس	11	0.87	0.87
تنفيذ الدرس	14	0.91	0.88
التواصل و التفاعل الصفّي	09	0.91	0.87
أخلاقيات المهنة	07	0.89	0.76

التقويم	09	0.78	0.86
الدرجة الكلية	50	0.96	0.96

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معامل الثبات باستخدام الطريقتين (جاتمان وألفا) لدرجات الأبعاد الخمسة قد تراوحت بين: 0.76 و 0.91.

فقد بلغت قيم معامل جاتمان: 0.87، بالنسبة للبعد الأول (تخطيط الدرس)، وقدرت بـ: 0.91 بالنسبة للبعدين الثاني (تنفيذ الدرس)، والثالث (التواصل و التفاعل الصفي)، وقدرت بـ: 0.89 بالنسبة للبعد الرابع (أخلاقيات المهنة)، وقدرت بـ: 0.78 بالنسبة للبعد الخامس (التقويم).

كما يتضح من خلال الجدول أرقام (11) أن قيم معامل ألفا لدرجات الأبعاد الخمسة قدرت بـ: 0.87 بالنسبة للبعد الأول (تخطيط الدرس) ، وقدرت بـ: 0.88 بالنسبة للبعد الثاني (تنفيذ الدرس) وقدرت بـ: 0.87 بالنسبة للبعد الثالث (التواصل والتفاعل الصفي)، وقدرت بـ: 0.76 بالنسبة للبعد الرابع (أخلاقيات المهنة)، وقدرت بـ: 0.86 بالنسبة للبعد الخامس (التقويم).

كما يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات جاتمان وألفا لدرجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية الكلية قد جاءت متساوية حيث بلغت: 0.96 لكل منهما.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية تقدم قياسات مرتفعة على مستوى الأبعاد يمكننا الاعتماد عليها، باعتبار أن القيم التي تم الوصول إليها تفسر من 76% الى 91% من الدرجة الحقيقية كما أنها تقدم قياسات ثابتة على مستوى الدرجة الكلية تقع في المجال المقبول، باعتبار أن القيم التي تم الوصول إليها تفسر 96% من الدرجة الحقيقية، وهي تقي بالمعايير الموصى بها، وبالتالي فإن درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية ثابتة في المجتمع بشكل عام، وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجها لأغراض الدراسة الحالية.

2.4.6. تقدير صدق درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة

تم التأكد من صدق درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في الدراسة الحالية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، واعتمدنا على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب ثلاثة مظاهر من معاملات الارتباط المصححة:

1- الارتباط المصحح بين الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية وبنودها.

2- الارتباط المصحح بين الأبعاد الخمسة المكونة لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية والبنود التي تنتمي لكل منها.

3- الارتباط المصحح بين الأبعاد الخمسة لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية ودرجتها الكلية.

الجدول رقم(12): الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لشبكة الملاحظة

للكفايات التدريسية العامة

أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط	أرقام البنود	الارتباط
01	0.30	11	0.46	21	0.51	31	0.60	41	0.62
02	0.35	12	0.21	22	0.61	32	0.68	42	0.72
03	0.81	13	0.44	23	0.50	33	0.56	43	0.81
04	0.71	14	0.71	24	0.64	34	0.62	44	0.75
05	0.74	15	0.74	25	0.39	35	0.28	45	0.42
06	0.63	16	0.69	26	0.62	36	0.39	46	0.58
07	0.62	17	0.30	27	0.42	37	0.59	47	0.18
08	0.67	18	0.44	28	0.68	38	0.53	48	0.74
09	0.65	19	0.78	29	0.52	39	0.46	49	0.70
10	0.59	20	0.73	30	0.47	40	0.51	50	0.64
المتوسط الحسابي									0.57

يتضح من الجدول رقم (12) أن الارتباطات البينية المصححة بين الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية وبنوده قد تراوحت بين 0.18 و 0.81، بمتوسط حسابي قدره: 0.57.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول بأن جميع البنود تفسر نسبة مقبولة على الأقل من التباين في الدرجة الكلية للشبكة باعتبار أنها فسرت أكبر من المستوى المقبول والمحدد بـ: 09%. وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في الدراسة الحالية.

الجدول رقم(13): يبين الارتباطات البينية المصححة بين البنود والأبعاد الفرعية لشبكة الملاحظة

للكفايات التدريسية العامة

تخطيط الدرس		تنفيذ الدرس		و التواصل التفاعل الصفّي		أخلاقيات المهنة		التقويم	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط

0.70	42	0.42	35	0.57	26	0.18	12	0.29	1
0.78	43	0.41	36	0.46	27	0.57	13	0.28	2
0.73	44	0.51	37	0.59	28	0.67	14	0.83	3
0.38	45	0.39	38	0.56	29	0.82	15	0.69	4
0.54	46	0.45	39	0.55	30	0.75	16	0.70	5
0.05	47	0.50	40	0.64	31	0.39	17	0.70	6
0.70	48	0.66		0.67	32	0.48	18	0.45	7
0.66	49			0.59	33	0.62	19	0.72	8
0.65	50			0.57	34	0.65	20	0.64	9
						0.47	21	0.55	10
						0.46	22	0.32	11
						0.42	23		
						0.69	24		
						0.35	25		
580.	$\bar{x}$	480.	$\bar{x}$	580.	$\bar{x}$	540.	$\bar{x}$	0.56	$\bar{x}$

يتضح من الجدول رقم (13) أعلاه أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الأول (تخطيط الدرس) قد تراوحت بين 0.28 و 0.83 بمتوسط حسابي قدره: 0.56، كما يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الثاني (تنفيذ الدرس) قد تراوحت بين 0.18 و 0.82 بمتوسط حسابي قدره 0.54، كما يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الثالث (التواصل والتفاعل الصفّي) قد تراوحت بين 0.46 و 0.67 بمتوسط حسابي قدره: 0.58 كما يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الرابع (أخلاقيات المهنة) قد تراوحت بين 0.39 و 0.66 بمتوسط حسابي قدره: 0.48، كما يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الارتباطات البينية المصححة للبعد الخامس (التقويم) قد تراوحت بين 0.05 و 0.78 بمتوسط حسابي قدره: 0.58.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول بأن جميع الفقرات – باستثناء الفقرة رقم 47 – تفسر نسبة مقبولة من التباين في البعد الفرعي الذي تنتمي إليه وهو ما يعكس اتساق هذه البنود مع أبعادها في قياس مفهوم الكفايات التدريسية، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج أداة القياس في الدراسة الحالية.

للإشارة لم يتم حذف الفقرة 47 التي تنتمي إلى بعد التقويم رغم أنها تفسر نسبة ضعيفة من

الارتباط بين الفقرة والبعد 0.05 بسبب أن جميع المحكمين وافقوا على هذه الفقرة دون تحفظ وبالتالي فهي لا تؤثر على قوة وتماسك الشبكة.

ويرى (محمد غنيم، 2004) أن مفهوم الثبات يعبر عن مدى تماسك بنية الاختبار، كما يعبر أيضا عن دقة الاختبار فيما يزودنا به من بيانات الخاصة المراد قياسها.¹

الجدول رقم(14):يبين الارتباط الخام والارتباط الصافي بين الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية المكونة له

الأبعاد الفرعية	الارتباط الخام	الارتباط الصافي	الدالة الإحصائية
تخطيط الدرس	0.95	0.90	0.000
تنفيذ الدرس	0.94	0.88	0.000
التواصل و التفاعل الصفي	0.88	0.77	0.000
أخلاقيات المهنة	0.80	0.64	0.000
التقويم	0.95	0.90	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن القيم الارتباطية الخام بين الأبعاد الخمسة المكونة للشبكة والدرجة الكلية لها قد جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.01 حيث قدرت بـ: 0.95 بالنسبة للبعد الأول (تخطيط الدرس) ، و قدرت بـ: 0.94 بالنسبة للبعد الثاني (تنفيذ الدرس) و قدرت بـ: 0.88 بالنسبة للبعد الثالث (التواصل و التفاعل الصفي)، و قدرت بـ: 0.80 بالنسبة للبعد الرابع (أخلاقيات المهنة)، و قدرت بـ: 0.95 بالنسبة للبعد الخامس (التقويم).

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الارتباط الصافي بين الأبعاد الخمسة المكونة لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية والدرجة الكلية لها قد كان مرتفعاً، حيث قدر بـ: 0.90 بالنسبة للبعد الأول (تخطيط الدرس) ، و قدرت بـ: 0.88 بالنسبة للبعد الثاني (تنفيذ الدرس) و قدرت بـ: 0.77 بالنسبة للبعد الثالث (التواصل و التفاعل الصفي)، و قدرت بـ: 0.64 بالنسبة للبعد الرابع (أخلاقيات المهنة)، و قدرت بـ: 0.90 بالنسبة للبعد الخامس (التقويم).

وانطلاقاً من النتائج التي أسفر عنها الجدول أعلاه يمكننا القول أن الأبعاد الخمسة متسقة داخلياً

¹ - لحول، مرجع سبق ذكره، ص36

مع الدرجة الكلية في شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة، ومنه درجات الشبكة صادقة وهو ما يمكننا من الاعتماد على نتائجها في هذه الدراسة.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه النتائج التي أسفرت عنها المظاهر الثلاثة للارتباطات البينية (بين البند والدرجة الكلية، بين البند والبعد، وبين البعد والدرجة الكلية) تؤيد أدلة الثبات الخاصة بالدرجة الكلية التي تم الوصول إليها باستخدام معاملي جاتمان وألفا، وتتفق معها وتعززها وتؤكد على صلاحيتها.

7. طريقة جمع البيانات:

بعد أن قمنا بتصميم أداة الدراسة وهي شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وضبطها عن طرق عملية التقنين، وحساب الخصائص السيكمترية تم الاتفاق مع مفتشين لإدارة المتوسطات في ولاية البليدة على اغتنام فرصة الأيام الدراسية الخاصة بمديري المتوسطات التي كانت على التوالي بتاريخ 2023/02/27 بالنسبة لليوم الدراسي الأول الذي جرى بالمقاطعة الغربية للولاية و بتاريخ 2023/03/06 بالنسبة لليوم الدراسي الثاني الذي جرى بالمقاطعة الوسطى والشرقية حيث أعطيت للباحث فرصة لشرح الشبكة للزملاء المديرين و كيفية تطبيقها على أفراد العينة، من أجل المساعدة في تطبيق الشبكة لقرينهم من أفراد العينة كون ذلك من صميم صلاحيات المدير في مراقبة أعمال الأساتذة في أثناء زيارته للأقسام وهو الأمر المعتاد في أعمالهم الرقابية، حيث يتم تطبيق شبكة الملاحظة على الأستاذ في حصة واحدة لمرة واحدة فقط، مع الإشارة أن المدير يستعين في ذلك بالأستاذ مسؤول مادة الرياضيات الذي يكون عادة برتبة أستاذ مكون أو رئيسي حسب توفره في المؤسسة وبهذا كان عدد هام من الملاحظين الممارسين في الميدان تمثل في 27 مدير متوسطة و 27 أستاذ في مادة الرياضيات برتبة مكون أو رئيسي، وكانت الفترة الزمنية لتطبيق شبكة الملاحظة من نهاية بداية شهر مارس إلى نهاية شهر أفريل من السنة الدراسية 2023/2022.

8- المعالجة الإحصائية:

إن الوصول إلى نتائج ذات قيمة، معبرة و ذات دلالة إحصائية، تتماشى وطبيعة وهدف الموضوع المطروح، تمر حتما عبر تطبيق التقنيات الإحصائية المناسبة ونظرا لطبيعة هذه الدراسة تم معالجة البيانات الكمية عن طريق تطبيق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم فرز النتائج وتحليلها وتصنيفها للإجابة على أسئلة الإشكالية واختبار فرضياتها المتحورة حول درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات للكفايات التدريسية، وهل هناك فروق دالة إحصائية ترجع لمتغيرات

الدراسة حيث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

- تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:
- طريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة جتمان (Guttman)
- معادلة ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي
- تم حساب الصدق:
- صدق الاتساق الداخلي: و تم فيه حساب ما يلي:
- الارتباط المصحح بين الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية و فقراته
- الارتباط المصحح بين الأبعاد الخمسة لمقياس الكفايات التدريسية و درجته الكلية.
- الارتباط المصحح بين الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس الكفايات التدريسية و الفقرات التي تنتمي لكل بعد منه.
- اختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على مقياس الكفايات التدريسية في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة-
- اختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التدريسية في كل بعد من أبعاد المقياس لدى أفراد العينة.
- اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس.
- اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد لمقياس الكفايات التدريسية من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس.
- اختبار ك للرتب بين أبعاد الكفايات التدريسية.

9- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

الدراسات الاستطلاعية هي مجموعة من الدراسات التي يتم استخدامها في المراحل الأولى من أي بحث علمي يقوم به الباحث، وتعد بمثابة اللبنة الأولى التي تركز عليها الدراسات الأساسية وهي تمهد للبحث العلمي، كما أنها تعرف بالظروف التي سيجري فيها البحث العلمي وكان من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية الحالية ما يلي:

- أن الدراسة الاستطلاعية هي المرحلة المهمة التي تسبق الدراسة الأساسية وأن صحة نتائجها تعود بالنفع على الدراسة الأساسية من حيث مايلي:
 - تصحيح الكثير من المفاهيم التي كان يشوبها الغموض وربما كانت خاطئة في ذهن الباحث.
 - اكتشاف أفكار جديدة تخص موضوع الدراسة.
 - تشكل زيادة في المعرفة بالموضوع والدخول في أعماقه.
 - تمكن من استطلاع كافة الظروف التي تحيط بموضوع الدراسة.
 - تمكن من الاطلاع على جهود الباحثين الآخرين، والوقوف على الجوانب النظرية والمنهجية والمفاهيم والفروض الموجودة في الدراسات السابقة.
 - تساهم في تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق المنهج وأدوات جمع البيانات المرتبطة بالبحث بحيث أصبح من الممكن تعديل تعليماتها في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية.
 - تساهم في التدرب على تطبيق شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية.
 - تساهم في التعرف على الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث خلال قيامه بالدراسة في المستقبل، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات وإيجاد الحلول لها.
 - تمكن من تقدير الوقت المناسب لتطبيق الأداة في الدراسة الأساسية.
- من خلال نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة الاستطلاعية والتي ركزت على درجة امتلاك الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية وفي أبعادها المتمثلة في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم وكفايات التواصل والتفاعل الصفي والكفايات الأخلاقية من حيث ما يلي:
 - أكدت صلاحية الأداة للدراسة بعد القيام بالتعديلات اللازمة.
 - بينت مستويات مقبولة من الصدق حيث:
 - أ- الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية جاءت بمتوسط حسابي قدره: 0.57 وهي تفسر مستوى مقبول من الارتباط.
 - ب- الارتباطات البينية المصححة بين البنود والأبعاد الفرعية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية كانت بمتوسطات حسابية مقبولة حيث سجلنا قيم في بعد التخطيط قدرها: 0.56 وفي بعد التنفيذ: 0.54 وفي بعد التواصل والتفاعل الصفي: 0.58، وفي بعد أخلاقيات المهنة بمتوسط حسابي قدره: 0.48، وأخيرا بمتوسط حسابي قدره: 0.58 في بعد التقييم.

ج-الارتباط الخام والارتباط الصافي بين الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية المكوّنة له حيث جاءت القيم الارتباطية الخام بين الأبعاد الخمسة المكوّنة للشبكة والدرجة الكلية لها قد جاءت كلها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.01 حيث قدرت بـ: 0.95 بالنسبة للبعد الأول (تخطيط الدرس) ، و قدرت بـ: 0.94 بالنسبة للبعد الثاني (تنفيذ الدرس)، و قدرت بـ: 0.88 بالنسبة للبعد الثالث (التواصل و التفاعل الصفي) و قدرت بـ: 0.80 بالنسبة للبعد الرابع (أخلاقيات المهنة)، و قدرت بـ: 0.95 بالنسبة للبعد الخامس (التقويم).

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول بأن جميع الفقرات على العموم تفسر نسبة مقبولة من التباين في البعد الفرعي الذي تنتمي إليه وهو ما يعكس اتساق هذه البنود مع أبعادها في قياس مفهوم الكفايات التدريسية وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج أداة القياس في الدراسة الحالية.

- بيّنت مستويات مرتفعة من الثبات كما يتضح من خلال قيمة معامل الثبات جاتمان وألفا لدرجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية الكلية، فقد جاءت متساوية حيث بلغت: 0.96 لكل منهما.

وفي ضوء هذه القيم يمكننا القول أن درجات شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة تقدم قياسات مرتفعة على مستوى الأبعاد، كما أنها تقدم قياسات ثابتة على مستوى الدرجة الكلية، تسمح لنا بالاعتماد على شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (15) يلخص قيم الخصائص السيكمترية ودالاتها لشبكة الملاحظة

للكفايات التدريسية العامة

الخصائص السيكمترية	قيم المتوسط الحسابي	التفسير
الصدق	0.57	الارتباطات البينية المصححة بين البنود والدرجة الكلية
	التخطيط: 0.56 التنفيذ: 0.54 التواصل: 0.58 أخلاقيات: 0.48	الارتباطات البينية المصححة بين البنود والأبعاد الفرعية
		مستوى مقبول من الارتباط، دال إحصائياً
		مستوى مقبول من الارتباط، دال إحصائياً

	التقويم: 0.58		
مرتفعة و دالة إحصائيا	التخطيط: 0.95 التنفيذ: 0.94 التواصل: 0.88 أخلاقيات: 0.80 التقويم: 0.95	الارتباط الخام والارتباط الصافي بين الدرجة الكلية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية المكوّنة له	
مرتفعة تدل على الثبات	0.96 0.96	معامل جاتمان معامل ألفا	الثبات

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر
- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر
- استنتاج العام
- اقتراحات.
- خاتمة.

أولاً: عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

جاء نص الفرضية الأولى كما يلي: يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط الكفايات التدريسية بدرجة عالية.

ولاختبار هذه الفرضية، قمنا باستخدام اختبار - ت - لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية لدى عينة الدراسة على مقياس الكفايات التدريسية في مادة الرياضيات ودرجة القطع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (16): يبين نتائج اختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي

ودرجة القطع على شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة

الكفايات التدريسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة اختبار المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	92	113.97	21.69	117	-1.34	91	0.09 غير دال	0.14 صغير

من خلال الجدول رقم (16) يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 92 مشاركاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في مادة الرياضيات: 113.97 بانحراف معياري قدره 21.69، في حين أن قيمة درجة القطع قدرت بـ: 117 وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار - ت - المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: -1.34 بـدرجات حرية 91 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.14.

وبناءً على هذه القيم نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الأولى ومنه يمكننا القول بأن أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط يمتلكون الكفايات التدريسية بدرجة متوسطة. ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "وجدنا أن الكفايات التدريسية في مادة الرياضيات متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة $t_{(91)} = -1.34$, $p = 0.09$,

أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية جاءت في المستوى المتوسط، وتؤشر هذه النتيجة إلى مستوى لا بأس به من تمكن المعلمين من ممارسة كفاياتهم التدريسية، إلا أنه لا يرقى إلى المستوى المرتفع الأكثر فائدة للطلبة والعملية التعليمية التعلمية، مما يعني أن الأساتذة لهم كفايات تدريسية اكتسبوها من خلال أولاً تكوينهم الجامعي ثم من خلال التكوين المتخصص أو من خلال الممارسة والخبرة لكن على ما يبدو أنهم لم يتمكنوا من استيعابها بشكل تام، كما أنهم لم يتمكنوا من تفعيلها وتعبئتها في سياق المواقف التعليمية ولم يحسنوا التصرف، لأن الكفاية هي معرفة كيفية تعبئة الموارد بحكمة لما هو مناسب لمهمة أو موقف حتى عندما تكون هذه المواقف غير متوقعة وجديدة نسبياً¹.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجعافرة والزنديين، 2016) التي توصلت إلى نتائج بامتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المديرين والمشرفين، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة (المهيرات، 2017) في دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية في العاصمة عمان لمهارات التدريس حيث أظهرت درجة متوسطة في ممارسة مهارات التدريس، كما انققت هذه الدراسة مع دراسة (مقدادي، أحمد، 2015) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية في ظل معايير الجودة العالمية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا، حيث كشفت عن مستوى متوسط من الكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات.

وعلى العكس من ذلك اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الحشاني، 2016) التي هدفت للتعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال لبعض الكفايات التدريسية، حيث بينت النتائج أن مستوى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال ضعيفة جداً، وفي دراسة (الصويركي 2018) هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الهيئة التدريسية لقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية، حيث كانت بدرجة عالية.

وإذا ما نظرنا إلى واقع مادة الرياضيات على مستوى المؤسسات التربوية نراها تمثل هاجساً يؤرق كل مكونات الجماعة التربوية ابتداء من المتعلم و أولياؤه إلى الإدارة المدرسية انتهاء بالمعلم هذا الأخير الذي تقع على عاتقه المسؤولية الأكبر نظراً للمكانة التي يحتلها كأحد الأعمدة الرئيسية في تكوين عناصر

(Le Boterf, 1995: 94.)¹

العملية التعليمية التعلمية، وتشير النتائج في مختلف المحطات التقويمية إلى انخفاض في مستوى تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات في التعليم المتوسط، ولأول وهلة يتبادر إلى أذهاننا أن الأستاذ هو مصدر ذلك الضعف- و ربما يكون كذلك في بعض الحالات - إذا ما عزلنا كل المتغيرات الأخرى الخارجية المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية، بحكم أن الأستاذ هو من أهم الفواعل الأساسية في هذه العملية، غير أن هناك صعوبات كثيرة تواجه الأستاذ في أداء مهامه بفاعلية واقتدار، خاصة فيما يتعلق بالظروف المواتية لذلك، فقد بينت دراسة (الحافري، عابد، 2012) التي هدفت إلى معرفة تقديرات أساتذة التعليم المتوسط لدرجة صعوبات تدريس مادة الرياضيات، أن هناك تزايد في تقديرات الأساتذة لصعوبات تدريس مادة الرياضيات، كما يلاحظ أن الكثير من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم مادة الرياضيات، وفي المقابل وفي نفس السياق يعاني المعلمون من صعوبات تعليمهم هذه المادة الدراسية، ففي دراسة (برهام، شريفي، 2022) هدفت لتحديد صعوبات تعلم مادة الرياضيات (الجبر والهندسة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة الرياضيات جاءت هذه الصعوبات بدرجة متوسطة، وبينت أن أهم ما يعاني منه التلاميذ هو صعوبة إجراء العمليات على الأعداد الناطقة والجذور، وصعوبة حل المعادلات بمجهول، هذا في مادة الجبر، وصعوبة حساب المساحات والبرهنة وتطبيق العلاقات في الهندسة، وفي دراسة أخرى (برهام، شريفي، 2021) لتحديد مستوى صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر التلاميذ خلصت إلى تحديد مستوى متوسط من الصعوبات في تعلم الرياضيات وقد كان من بين أهم صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر التلاميذ تكمن في الطريقة والأسلوب المعتمدين في تدريسها، وتوصلت دراسة للعلاقة بين الاتجاهات والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية عن ارتباط قوي بينهما.¹

وتتميز عملية تكوين الأساتذة بقدر من عدم التوازن، ففي دراسة مقارنة بين ثلاثة دول وهي الجزائر والمغرب والكيبيك (كندا) في الحجم الساعي المخصص لمحاور ثلاثة وهي الجانب التخصصي (المعرفة بالموضوع)، والجانب التربوي (المعرفة التربوية)، والجانب المهني (الممارسة)، حيث ركزت الجداول على أربعة عناصر أساسية وهي مادة التخصص- تعليمية المادة- العلوم التربوية والثقافية والبيداغوجيا - التربص الميداني، وتبين النتائج تفاوت كبير في النسب المخصصة لكل عنصر من هذه

¹ - ججيفة محالي، العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسات في العلوم

العناصر ما بين الجزائر ونظيراتها المغرب والكيبيك، حيث أن الجانب النظري (مواد التخصص) نسبتها 84% بالجزائر مقابل 44% بالكيبيك، و63% بالمغرب، كما أن مقرر التعليمية في الجزائر نسبتها 5% مقابل 17% بالكيبيك و10% بالمغرب، أما العلوم الثقافية والتربوية والبيداغوجيا فنسبتها بالجزائر 9% مقابل 19% بالكيبيك و15% بالمغرب أما الوقت المخصص للتربص وهو الجانب التطبيقي فنسبته بالجزائر 4% مقابل 20% بالكيبيك و12% بالمغرب، وخلصت الدراسة إلى أن هناك توازن في جوانب التكوين بالكيبيك وبدرجة أقل بالمغرب، وغياب ذلك بالجزائر (شتي وآخرون، 2023)، وهو ما تفسره نتائج الدراسة الحالية في امتلاك كفاية التخطيط والتي كانت بدرجة متوسطة، خاصة في الفقرات المتعلقة بالطرائق والوسائل وخصائص المتعلم ومكتسباته القبلية، والفروق الفردية وربط التعليم بالواقع والاستفادة من المستندات والمقررات التربوية أو ما يصطلح عليه بالنقل اليداكتليكي، وهذه كلها تقع في محور التعليمية والعلوم الثقافية والتربوية والبيداغوجيا والتربص التطبيقي من جوانب التكوين.

ويبدو حسب رأينا إنطلاقاً من تجربتنا ومتابعتنا للشأن التربوي عن قرب أن من بين أهم الأسباب التي أثرت على اتجاه الطلبة نحو مادة الرياضيات وبالتالي ضعف التحصيل فيها يرجع إلى الأستاذ انطلاقاً من المرحلة الابتدائية حيث يتم توظيف معلمين من تخصصات جامعية أدبية واجتماعية، حيث ورد في النشرة الرسمية رقم 579 لوزارة التربية الوطنية في القرار الوزاري المشترك وفي المادة 2 منه التي تحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة لشغل رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية هي شهادة ليسانس في (الأدب العربي، الفلسفة، العلوم الإسلامية، علوم التربية، علم الاجتماع التاريخ والجغرافيا، علم النفس) وهي بطبيعتها فئات لها ميول أدبية وبعيدة عن استيعاب المفاهيم الرياضية، هذا التوجه ربما يكون له تأثير على تعلم مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

وفي مرحلة التعليم المتوسط تستقبل المؤسسات تلاميذ ناجحين في شهادة التعليم الابتدائي، وفي أول اختبار تشخيصي لمكتسبات هذه الفئة من التلاميذ تظهر نتائج متذبذبة وفي غالب الأحيان ضعيفة غير أن كثيراً من أساتذة التعليم المتوسط يحافظون على الوضع القائم ولا يبذلون جهداً كافياً ومنظماً وواعياً لتصحيح هذه الاختلالات، رغم أن كل التوصيات والتعليمات البيداغوجية توجههم لاستغلال نتائج التقويم التشخيصي في تحليل أسباب الضعف ومجالاته وبالتالي تحديد أهداف جديدة للتلميذ تأخذ بعين الاعتبار كل النقائص المستخلصة من هذا التقويم وتحث على تخطيط برنامج إضافي لمعالجة الاختلالات واستدراك النقائص، آخذين بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين، حيث يقود هذا إلى اعتبار كل متعلم هدف خاص مستقل عن الآخرين، غير أن الواقع يظهر أن كثيراً من الأساتذة يقاومون

هذا التوجه في معالجة النقائص بدعوى كثافة البرامج ونقص الوقت، أو بسبب ضغوطات من المشرفين بضرورة تكملة البرنامج، إضافة إلى الاكتظاظ وكثافة الحجم الساعي، كما يلاحظ أنه لا يتم استغلال المتاح من حصص المعالجة والاستدراك والأعمال الموجهة بطريقة فعالة لمعالجة الاختلالات في تعليم مادة الرياضيات.

والملاحظ كذلك أن الأستاذ في التعليم المتوسط رغم بعض العوائق الخارجية التي ربما تحد من أدائه بدرجة عالية والمتمثلة في نوعية التلميذ الذي يستقبله من حيث المستوى التعليمي والاجتماعي واتجاهاته وميوله، أو من حيث تركيبة الفوج والزمن المدرسي، والوتيرة المدرسية، وكثافة الدروس وطول البرنامج وصعوبة بعض الميادين والمحاور ونقائص الكتاب المدرسي، إلا أنه في مقدوره إذا أحسن التصرف بتعبئة كفاياته التدريسية في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم وأحسن إدارة الصف عن طريق التواصل والتفاعل الصفي والتزم بأخلاقيات المهنة، فإن فعاليته ستكون حتما بدرجة عالية مما يعود بالنفع على المتعلم، والعملية التعليمية التعليمية.

ونرى أن جهودا كبيرة بذلت في السنوات الأخيرة للرفع من مستوى نتائج مادة الرياضيات وذلك بتشجيع التلاميذ على الاتجاه إلى الشعب الرياضية، ولمسنا تحسنا في نتائج شعبة الرياضيات وتقني رياضي بمختلف تخصصاته الشيء الذي بدأ يزول معه التخوف من هذه الشعب وبالتالي من مادة الرياضيات، كما أن عملية الإصلاح تمخضت عنها عدة قرارات لتحسين التحصيل في مادة الرياضيات منها فتح الثانوية الرياضية بالقبة، وإعطاء أهمية لمادة الرياضيات في التخصصات الجامعية، وتكثيف برامج إعلامية وتوعوية بأهمية الرياضيات في حياتنا، يقوم بها على مستوى المتوسطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني، وتنظيم فعاليات ومسابقات وطنية بمناسبة اليوم العالمي للرياضيات وإبراز المتفوقين في أولمبياد الرياضيات على المستوى الوطني والدولي.

وبالاستئناس بالأدب التربوي في مجال كفايات المعلم في مادة الرياضيات نجد أنه لا يكاد يتوقف الاهتمام بالمعلم وكفاياته، بل يزداد يوما بعد يوم للأهمية القصوى لهذا النوع من المواضيع.

ويضيف (كمال والحر، 2003) أن معظم المشاريع التربوية التطورية تركز على قضية تأهيل المعلم وإعداده، كما يؤكد أوسار وآخرون (Houssart & all, 2005) أن المعلم يمثل العنصر الأهم من عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، فلم يعد المعلم حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين بحيث تنحصر مهمته في نقل المعارف إليهم، بل تعداها إلى الدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية، وفي

جعل التعلم فعالاً وذو معنى.¹

وفي دراسة لتشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية أشارت أن الاحتياجات كانت بدرجة كبيرة.²

ولهذا فالأستاذ المعد إعداد سليماً أكاديمياً ومهنياً يغدو أكثر فعالية في تخصصه.³

وتعد كفايات المعلم أحد معايير جودة التعليم الرئيسية، ولهذا فهو يحتل مكانة بالغة في العملية التعليمية التعلمية سواء كان ذلك في النظم التربوية التقليدية أو الحديثة...، و مازال المعلم يمثل الركيزة الأساسية فيها، فالمعلم الكفاء بإمكانه أن يتغلب على ثغرات المنهاج وأن يعدل ويبدل بما يتناسب مع طلابه.⁴ وهي النتيجة التي توصلنا في تحليلنا لمخرجات الفرضية الأولى التي تهدف للتعرف على درجة امتلاك الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات.

وأهم استنتاج توصلنا إليه في دراستنا هو وجود صعوبات في ممارسة الكفايات التدريسية لأساتذة الرياضيات وهم في حاجة للتوازن في التكوين ما بين النظري والتطبيقي واحتياجات تدريبية في تعليمية المواد والجانب التربوي والتربص التطبيقي، وتحسين ظروف العمل.

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

جاء نص الفرضية الثانية كما يلي: يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات التخطيط بدرجة عالية.

ولاختبار هذه الفرضية، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات، وجاءت النتائج موضحاً في الجدول الموالي:

¹ - مقدادي، أحمد، مقدادي ربي محمد فخري، أحمد بثينة مصباح، 2015، مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا و سبل تطويرها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، عدد 37، ص 256

² - عواريب لخضر، بن كريمة بوحفص، 2016، تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم النفسية و التربوية، مجلد 3، عدد 2، ص 334

³ بوزقري ربيعة، علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر. 2017، ص 173

⁴ - الجعافرة عبد السلام يوسف، الزيديين خالد عبد الوهاب، درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس و مشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، البلقاء للبحوث و الدراسات، مجلد 19، عدد 1. 2016، ص 112

الجدول رقم (17): يبين الترتيب التنازلي لعبارات كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يعد المقطع التعليمي (التدرجات)	92	2.45	0.58	مرتفع	1
7	يراعي المكتسبات القبلية للمتعلم في التخطيط	92	2.35	0.58	مرتفع	2
2	يعد مذكرة المقطع التعليمي حسب التعليمات	92	2.32	0.57	متوسط	3
11	يخطط لاستعمال الوسائل المناسبة في الوضعيات التعليمية	92	2.30	10.6	متوسط	4
8	يصيغ في تخطيطه أسئلة الدرس بدقة و وضوح	92	2.23	0.71	متوسط	5
6	يخطط لاستعمال طرائق متنوعة في العملية التعليمية التعليمية	92	2.21	90.6	متوسط	6
10	يراعي الفروق الفردية عند إعدادهِ للوضعيات التعليمية	92	2.17	60.6	متوسط	7
3	يراعي خصائص المتعلم النمائية في التخطيط	92	2.15	0.64	متوسط	8
9	ينطلق في تخطيطه من وضعيات مأخوذة من الواقع	92	2.09	0.72	متوسط	9
5	ينوع في توظيف المستندات و المقررات الوزارية عند التخطيط	92	2.07	0.66	متوسط	10
4	يعد عند تخطيطه للمقطع التعليمي وضعيات مثيرة للاهتمام	92	2.03	0.65	متوسط	11
كفايات تخطيط الدرس		92	624.3	5.08	متوسط	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بعبارات كفايات تخطيط الدرس قد جاءت متقاربة، حيث نجد أن مستوى الكفاية رقم 1 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.45 بانحراف معياري قدره: 0.58 وبذلك احتلت المرتبة الأولى، كما نجد أن

مستوى الكفاية رقم 7 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.35 بانحراف معياري قدره: 0.58 وبذلك احتلت المرتبة الثانية، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 2 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.32 بانحراف معياري قدره: 0.57 وبذلك احتلت المرتبة الثالثة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 11 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.30 بانحراف معياري قدره: 0.61 وبذلك احتلت المرتبة الرابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 8 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.23 بانحراف معياري قدره: 0.71 وبذلك احتلت المرتبة الخامسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 6 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.21 بانحراف معياري قدره: 0.69 وبذلك احتلت المرتبة السادسة كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 10 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.17 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة السابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 3 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.15 بانحراف معياري قدره: 0.64 وبذلك احتلت المرتبة الثامنة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 9 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.09 بانحراف معياري قدره: 0.72 وبذلك احتلت المرتبة التاسعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 5 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.07 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة العاشرة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 4 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.03 بانحراف معياري قدره: 0.65 وبذلك احتلت المرتبة الحادية عشر.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدرجة الكلية لكفايات تخطيط الدرس قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 24.36 بانحراف معياري قدره: 5.08.

ومن أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك المتوسطات والانحرافات المعيارية، قمنا باستخدام اختبار - ت - لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية لدى عينة الدراسة على كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات ودرجة القطع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (18): يبين نتائج اختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة

كفايات تخطيط الدرس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	92	24.36	5.08	25.64	-2.42	91	0.00 دال	0.25 صغير

من خلال الجدول (18) يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 92 مشاركاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على بعد كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات: 24.35 بانحراف معياري قدره: 5.08، في حين أن قيمة درجة القطع قدرت بـ: 25.64 وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي. هذا وقد جاءت قيمة اختبار -ت- المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: -2.42- بدرجات حرية 91، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.01، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.25.

وبناءً على هذه القيم نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثانية ومنه يمكننا القول بأن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون درجة عالية من كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "وجدنا

أن كفايات تخطيط الدرس في مادة الرياضيات عالية لدى أفراد عينة الدراسة $t_{(91)} = -2.42$, $d = 0.25$, $p = 0.00$,

أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية لبعدها تخطيط الدرس جاءت في المستوى المتوسط، كما يلاحظ أن مجمل العبارات كان مستوى امتلاكها بدرجة متوسطة ما عدى العبارة رقم 1 (يعد المقطع التعليمي - الوحدات-) التي احتلت المرتبة الأولى في ترتيب العبارات، و العبارة رقم 7 (يراعي المكتسبات القبلية للمتعلم في التخطيط) التي احتلت المرتبة الثانية، حيث كان مستوى امتلاكها بدرجة عالية والذي يمكن أن يعزى إلى أن تلك الكفايات تعد من الكفايات العامة التي تستخدم خلال أي من المناهج التقليدية والحديثة، إذ يسهل على جميع المعلمين تقريباً إتقان تلك الكفايات ويبدو لنا أن تلك الكفايات يمتلكها المعلم بدرجة عالية بسبب أن وزارة التربية الوطنية عن طريق مديرية التعليم المتوسط تزود الأساتذة في بداية كل سنة دراسية بالمخططات السنوية للتعلمات في مادة الرياضيات لمختلف المستويات التدريسية، مقسمة إلى مقاطع توضح فيها أربعة عناصر أساسية تتضمن هيكل الموارد المعرفية المستهدفة بالبناء والإرساء والإدماج و توجيهات بخصوص أنماط الوضعيات المكونة للمقاطع التعليمية، ومعايير ومؤشرات التقويم مع تقدير الحجم الزمني لكل مقطع، وبالتالي يجدها الأستاذ جاهزة و ما عليه إلا استغلالها بطريقة عقلانية وفعالة في حين أن العبارات (2، 8، 6، 10، 3، 9، 5، 4) وهي مرتبة كانت درجة امتلاكها متوسطة، وتؤشر هذه النتيجة إلى أن أساتذة التعليم المتوسط لا يمارسون عملية التخطيط بالدرجة المطلوبة، لا سيما في تخطيط المذكرة اليومية والتنويع في الاستفادة من المقررات والمستندات الوزارية وصياغة أسئلة الدرس بدقة ووضوح والانطلاق في تخطيط الوضعيات من الواقع، ومراعاة الفروق الفردية

والخصائص النمائية للمتعلم والتخطيط للتوزيع في طرائق التدريس واستعمال الوسائل المناسبة والتخطيط لإعداد وضعيات مثيرة للاهتمام، وهذا ما يعكسه الواقع في الميدان حسب تقديرنا وهو يؤثر على نقص في كفاية التخطيط للدرس وكذلك نقص في الوعي بأهمية عملية التخطيط وضعف في التصورات وعجز في بناء الوحدات التعليمية بصفة منتظمة ومستمرة، وقد يعود ذلك إلى نقص الرقابة من طرف المديرين وعدم إعطاء أهمية لجانب التخطيط من طرف المشرف (مفتش المادة) حيث الملاحظ ميدانيا أن أغلبهم ينصرف اهتمامهم للكفايات التنفيذية وهذا ظاهر في تقارير التفتيش الخاصة بالأساتذة، في حين أن قيم - ت- دالة إحصائية وهو بسبب أن المتوسط الحسابي و درجة القطع كانا متقاربين جدا.

وتتعارض نتائج دراستنا مع دراسة (بلفاسمي، 2016) التي هدفت للتعرف على الاحتياجات من الكفايات التدريسية للأساتذة المتكونين بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، حيث كانت بدرجة متوسطة كما كشفت دراسة (عقيل و بوبكر، 2011) في دراسة للكفايات التدريسية الرصيد والاحتياجات لدى أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط، عن درجة متوسطة في كفايات تخطيط الدرس وهي تخالف نتائج دراستنا. كما بينت دراسة (حسن، 2021) تدني كفايات التخطيط للدرس لمدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية في محافظة ديالى بالعراق و هي نتيجة مختلفة عن نتائج دراستنا.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (هارون، 2011) التي كشفت عن امتلاك أساتذة اللغة العربية لكفايات التخطيط بدرجة عالية بالمرحلة الثانوية بالسودان.

وتدل هذه النتائج على أن أستاذ الرياضيات في التعليم المتوسط رغم أنه ما زال يعاني صعوبات في التخطيط للدرس باعتبار أن هذا الأخير هو تصور ذهني مسبق للموقف التعليمي يترجمه الأستاذ في عدة سندات مثل التوزيع السنوي والشهري إضافة إلى مذكرة الوحدة التعليمية التي تساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة ومؤشرات الكفاءة المراد صياغتها، كما تمكنه من رسم أفضل للإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس وتقويمه، إلا أن هناك مؤشرات للاقترب من التحكم في عملية التخطيط بدرجة عالية وهذا ما انتهت إليه دراستنا هذه.

ويعد التخطيط مهارة مهمة في ذاتها، منفصلة ومتمايزة عن قدرة المعلم على تقديم خبرة تعليمية ناجحة للتلاميذ، ويتطلب التخطيط نوعا من التأمل والتفكير والتعمق فيما ينبغي لأن يتعلمه التلاميذ وطبيعة الموضوع وخلفية المتعلمين وميولهم ومهاراتهم، وكيف يندمج التلاميذ بطريق لها معنى في المحتوى، ويتطلب التخطيط الماهر معرفة بالمحتوى، فضلا عن المعرفة البيداغوجية الخاصة بالمحتوى أي بكيفية دمج التلاميذ على نحو له معنى.

والنتيجة أن كفايات أستاذ التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التخطيط تحتاج إلى وعي بأهمية هذا العمل المنظم والهادف والذي يساعد على التحكم في تصور واضح لخطة مرسومة هدفها التحكم في مجريات العملية التعليمية التعلمية.

ثالثاً: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

جاء نص الفرضية الثالثة كما يلي: يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات التنفيذ بدرجة عالية.

ولاختبار هذه الفرضية، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات، وجاءت النتائج موضحاً في الجدول الموالي:

الجدول رقم (19): يبين الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات

حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
12	متمكن من المادة التدريسية في تخصصه	92	2.43	0.62	مرتفع	1
25	يوظف السبورة توظيفاً بيداغوجياً	92	2.40	0.71	مرتفع	2
20	يعزز و يثمن مشاركة المتعلمين	92	2.38	0.68	مرتفع	3
24	يتحكم وينظم العمل داخل القسم	92	2.37	0.64	مرتفع	4
13	يستخدم لغة سليمة و واضحة	92	2.37	0.66	مرتفع	5
18	يعرض الدرس بطريقة منهجية	92	2.35	0.70	مرتفع	6
21	ينهي الدرس بخلاصة من إنتاج المتعلمين	92	2.34	0.65	مرتفع	7
22	يكلف المتعلمين بواجبات منزلية تعزز تعلماتهم	92	2.28	0.73	متوسط	8
17	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة أثناء العملية التعليمية	92	2.27	0.68	متوسط	9
15	يربط الدرس بخبرات المتعلمين السابقة	92	2.24	0.65	متوسط	10
14	ينوع في طرائق التعليم و التعلم	92	2.23	0.66	متوسط	11

19	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء العملية التعليمية	92	2.18	0.63	متوسط	12
23	يوظف استراتيجيات تعليمية بنائية	92	2.11	0.58	متوسط	13
16	يضع المتعلمين في مشكلة من واقعهم المعيش أثناء العملية التعليمية	92	2.08	0.71	متوسط	14
كفايات التنفيذ		92	32.03	6.73	متوسط	/

نلاحظ من خلال الجدول (19) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بعبارة كفايات التنفيذ قد جاءت متقاربة، حيث نجد أن مستوى الكفاية رقم 12 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.43 بانحراف معياري قدره: 0.62 وبذلك احتلت المرتبة الأولى، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 25 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.40 بانحراف معياري قدره: 0.71 وبذلك احتلت المرتبة الثانية، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 20 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.38 بانحراف معياري قدره: 0.68 وبذلك احتلت المرتبة الثالثة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 24 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.37 بانحراف معياري قدره: 0.64 وبذلك احتلت المرتبة الرابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 13 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.37 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة الخامسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 18 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.35 بانحراف معياري قدره: 0.70 وبذلك احتلت المرتبة السادسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 21 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.34 بانحراف معياري قدره: 0.65 وبذلك احتلت المرتبة السابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 22 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.28 بانحراف معياري قدره: 0.73 وبذلك احتلت المرتبة الثامنة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 17 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.27 بانحراف معياري قدره: 0.68 وبذلك احتلت المرتبة التاسعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 15 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.24 بانحراف معياري قدره: 0.65 وبذلك احتلت المرتبة العاشرة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 14 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.23 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة الحادية عشر، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 19 جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.18 بانحراف معياري قدره: 0.63 وبذلك احتلت المرتبة الثانية عشر، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 23 جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.11 بانحراف معياري قدره: 0.58 وبذلك احتلت المرتبة الثالثة عشر، كما نجد أن

مستوى الكفاية رقم 16 جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.08 بانحراف معياري قدره: 0.71 وبذلك احتلت المرتبة الرابعة عشر.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدرجة الكلية لكفايات التنفيذ قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 32.03 بانحراف معياري قدره: 6.73.

ومن أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك المتوسطات والانحرافات المعيارية، قمنا باستخدام اختبار - ت - لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية لدى عينة الدراسة على كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات ودرجة القطع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (20): يبين نتائج اختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة

كفايات التنفيذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	92	32.03	6.73	32.63	-0.58	91	غير دال	0.09 صغير

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 92 مشاركاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على بعد كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات: 32.03 بانحراف معياري قدره: 6.73 في حين أن قيمة درجة القطع قدرت بـ: 32.63 وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي. هذا وقد جاءت قيمة اختبار - ت - المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: -0.58 بدرجات حرية 91 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen'sd) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.09.

وبناءً على هذه القيم نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الثالثة ومنه يمكننا القول بأن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون درجة متوسطة من كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي:

"وجدنا أن كفايات التنفيذ في مادة الرياضيات متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، $t_{(91)} = -0.58$, $d = 0.09$, $p = 0.20$,

أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية لبعء تنفيذ الدرس جاءت في المستوى المتوسط، كما يلاحظ أن هناك تكافؤاً في عدد العبارات التي دلت على امتلاك كفاية التنفيذ بدرجة متوسطة وعددها سبعة وهي على التوالي مع احترام الترتيب رقم (22، 17، 15، 14، 19، 23، 16)، و عدد العبارات التي دلت على امتلاك كفاية تنفيذ الدرس بدرجة عالية وعددها سبعة كذلك وهي على التوالي مع احترام الترتيب الفقرات (12، 25، 20، 24، 13، 18، 21)، وهذا يؤشر على درجة مقبولة عموماً في درجة امتلاك كفايات التنفيذ والملاحظ أن العبارات التي يجد فيها الأساتذة صعوبة في التنفيذ هي نفسها العبارات التي يواجهون فيها صعوبة في التخطيط وتتعلق بالطرائق، والوسائل وخصائص المتعلم ومكتسباته القبلية، والفروق الفردية وربط التعلم بالواقع، وهذا يدل على وجود صعوبات واحتياجات في هذه المجالات وقد بينا ذلك في دراسة شتي وآخرون، 2023.

ومن المفترض حسب رأينا أن العبارة رقم 16 (يضع المتعلمين في مشكلة من واقعهم المعيش أثناء العملية التعليمية التعلمية) والعبارة رقم 23 (يوظف استراتيجيات تعليمية بنائية) يكون امتلاكها بدرجة عالية عكس النتائج المتحصل عليها بحكم أن مادة الرياضيات تعتمد أساساً على وضعيات بنائية وطريقة حل المشكلات وغالباً ما نجد ذلك في الوضعيات الإدماجية في الوقفات التقييمية لكن النتائج تبين أن مستوى ممارسة هذه الكفائتين بدرجة متوسطة وهذا يعني وجود صعوبات لدى الأساتذة في ربط التعلّيمات بالواقع.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة (بلقاسمي، 2016) حيث توصلت إلى أن احتياجات الأساتذة المتكويين بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة في بعد تنفيذ الدرس كانت متوسطة.

وتختلف نتائج دراستنا مع دراسة (عقيل و آخرون)¹ في توافر الكفايات المهنية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية حيث تشير إلى أن مستوى كفايات التنفيذ لدى المعلمين منخفض خاصة فيما يخص استخدام أساليب بنائية (التعلم التعاوني، والتعليم المصغر، والتعليم الفردي) وكذا في كفاية ربط المعرفة الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتعزيز التعلّيمات وتصحيح الخطأ، واستعمال الطرائق الحديثة، حيث كانت بدرجة منخفضة، وفي دراسة أخرى مخالفة لدراستنا (كوسة، 2019) هدفت للتعرف على توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بمكة المكرمة كشفت عن مستوى عالي من توافر هذه الكفايات.

¹ عقيل و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 56

ويشير الأدب النظري إلى أن كفاية التنفيذ تعني ممارسة التدريس، وهو أمر مختلف عن الحديث عنه أو التخطيط له، فالتدريس لا يقيس مدى امتلاك الأستاذ للمعارف والحقائق المراد إكسابها للمتعلم بقدر ما يقيس مدى القدرة والتمكن على امتلاك الإجراءات والطرق التي تؤهله لتوصيل هذه المعارف والحقائق المتنوعة للمتعلمين، والتي من شأنها مساعدتهم على التفاعل مع الموقف التعليمي التعليمي. وحسب (لوبوترف)¹ فإنه لا يكفي أن يكون لديك موارد بل من الضروري معرفة استخدامها بحكمة في سياقات معينة.¹

رابعاً: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

جاء نص الفرضية الرابعة كما يلي: يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات التواصل والتفاعل الصفي بدرجة عالية. ولاختبار هذه الفرضية، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات كفايات التواصل والتفاعل الصفي في مادة الرياضيات، وجاءت النتائج موضحاً في الجدول الموالي:

الجدول رقم (21): يبين الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التواصل والتفاعل الصفي في مادة الرياضيات حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
26	ينادي المتعلمين بأسمائهم	92	2.43	0.67	مرتفع	1
30	يرد على استفسارات المتعلمين بصدر رحب	92	2.42	0.65	مرتفع	2
31	يشجع على الحوار	92	2.38	0.71	مرتفع	3
34	يتحكم في مشاركة المتعلمين ويوجهها في خدمة الموقف التعليمي	92	2.30	0.64	متوسط	4
28	يستعمل أسلوب التشجيع والتحفيز والتعزيز	92	2.29	0.70	متوسط	5
27	يراعي مستوى المتعلمين وخصوصياتهم	92	2.27	0.63	متوسط	6

(Le Boterf, 2008: 16):¹

29	يقبل أخطاء المتعلمين و ينطلق منها في بناء تعلمات صحيحة	92	2.23	0.65	متوسط	7
33	يستعمل التعبير اللفظي و غير اللفظي و الحركي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي	92	2.18	0.66	متوسط	8
32	يمرن المتعلمين على التفكير الناقد	92	2.08	0.67	متوسط	9
كفايات التواصل والتفاعل الصفّي		92	20.60	4.29	متوسط	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات كفايات التواصل والتفاعل الصفّي قد جاءت متقاربة، حيث نجد أن مستوى الكفاية 26 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.43 بانحراف معياري قدره: 0.67 وبذلك احتلت المرتبة الأولى، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 30 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.42 بانحراف معياري قدره: 0.65 وبذلك احتلت المرتبة الثانية، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 31 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.38 بانحراف معياري قدره: 0.71 وبذلك احتلت المرتبة الثالثة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 34 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.30 بانحراف معياري قدره: 0.64 وبذلك احتلت المرتبة الرابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 28 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.29 بانحراف معياري قدره: 0.70 وبذلك احتلت المرتبة الخامسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 27 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.27 بانحراف معياري قدره: 0.63 وبذلك احتلت المرتبة السادسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 29 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.23 بانحراف معياري قدره: 0.65 وبذلك احتلت المرتبة السابعة كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 33 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.18 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة الثامنة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 32 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.08 بانحراف معياري قدره: 0.67 وبذلك احتلت المرتبة التاسعة.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدرجة الكلية لكفايات التواصل والتفاعل الصفّي قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 20.60 بانحراف معياري قدره: 4.29 ومن أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك المتوسطات والانحرافات المعيارية، قمنا باستخدام اختبار -

ت- لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية لدى عينة الدراسة على كفايات التواصل والتفاعل الصفيفي مادة الرياضيات ودرجة القطع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (22): يبين نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التواصل والتفاعل الصففي في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة

كفايات التواصل والتفاعل الصففي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	92	20.60	4.29	20.98	-0.85	91	0.20 غير دال	0.09 صغير

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 92 مشاركاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على بعد كفايات التواصل والتفاعل الصفيفي مادة الرياضيات: 20.60 بانحراف معياري قدره: 4.29، في حين أن قيمة درجة القطع قدرت بـ: 20.98 وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي، هذا وقد جاءت قيمة اختبار - ت - المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: -0.58 - بدرجات حرية 91، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.09.

وبناءً على هذه القيم نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الرابعة، ومنه يمكننا القول بأن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون درجة متوسطة من كفايات التواصل والتفاعل الصفيفي مادة الرياضيات.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي:

"وجدنا أن كفايات التواصل والتفاعل الصفيفي مادة الرياضيات متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، $t_{(91)} = -0.85, p = 0.20, d = 0.09$ "

أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية لبعده الاتصال والتفاعل الصففي جاءت في المستوى المتوسط، كما يلاحظ أن هناك عدم تكافؤ في عدد العبارات التي دلت على امتلاك الكفاية بدرجة متوسطة من عددها ستة وهي على التوالي مع احترام الترتيب رقم (34، 28، 27، 29، 33، 32)، وعدد الفقرات التي دلت على امتلاك كفاية تنفيذ

الدرس بدرجة عالية وعددها ثلاثة وهي على التوالي مع احترام الترتيب بالعبارات (26، 30، 31)، و إذا أمعنا النظر في الفقرات ذات الدرجة العالية وهي تتمثل في مناداة التلاميذ بأسمائهم والرد على استفسارات التلاميذ بصدر رحب تشجيع الحوار، وهي من كفايات التفاعل اللفظي وهي حسب تقديرنا رغم أهميتها فإنها من النوع البسيط الذي يتعلق بالمهارات الاجتماعية للمعلم كما يشير إلى ذلك.¹ وهي تمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به، في حين أن الكفايات التي حازت على درجة متوسطة من الامتلاك تتعلق بالتحكم في مشاركة المتعلمين وتوجيهها في خدمة الموقف التعليمي، واستعمال أسلوب التشجيع والتحفيز والتعزيز، ومراعاة مستوى المتعلمين وخصوصياتهم، وقبول أخطاء المتعلمين والانطلاق منها في بناء تعلمات صحيحة، واستعمال التعبير اللفظي والحركي، وتمارين المتعلمين على التفكير الناقد، وتتعلق هذه الفقرات بمستويات تتطلب درجة عالية من الوعي والفهم والتحكم في الموقف التعليمي والاستفادة من الأخطاء وهي على ما يبدو تشكل صعوبات للأساتذة قد يعزى ذلك إلى النقص في عملية التكوين أثناء وبعد الخدمة خاصة فيما يتعلق بالجانب التربوي والبيداغوجي وتعليمية المادة، ونقص في العلاقة التفاعلية ما بين الأستاذ والتلميذ في تمرير الرسالة والتي تتمثل في المحتوى التعليمي وهذا ما يصطلح عليه بالعلاقة التعليمية أو العقد التعليمي.

وتتفق هذه نتائج مع دراسة (عقيل و بوبكر، 2011) حيث وجدت احتياجات بدرجة متوسطة لكفايات إدارة الفصل لدى أساتذة الرياضيات، وهو يدل على وجود رصيد من هذه الكفايات لكنه غير كافٍ ولا يرقى إلى ممارسة التواصل والتفاعل الصفّي بطريقة فعالة ومفيدة

وتختلف نتائج دراستنا مع دراسة (كساب، 2021) حيث توصل إلى وجود كفايات عالية في التواصل والتفاعل الصفّي لأساتذة التاريخ في المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد، كما اختلفت دراسة (بن بريكة، 2022) حيث كشفت عن امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي بدرجة عالية.

ويرى (الحيلة، 2000) أن التواصل هو عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والتجارب شفويا أو باستعمال الرموز و الكلمات والصور والإحصائيات بقصد الإقناع، أو التأثير في السلوك ويضيف (عطية و الهاشمي، 2007) عندما نقول تفاعلا إيجابيا فهذا يعني أن عملية التواصل لا تسير باتجاه واحد من المصدر إلى المستلم وإنما هي عملية تبادلية.²

¹- فرج، مرجع سبق ذكره، ص 17

²- مسير وكساب، مرجع سبق ذكره، ص 1099.

والنتيجة أن هناك رصيد إنساني اجتماعي لدى أساتذة التعليم المتوسط يساعدهم على التواصل والتفاعل لكنه لا يرقى إلى الفعل المنظم المقصود في استثمار الألفاظ والرموز والصور والكلمات والحركات لإنجاح تبادل الرسائل التي تؤدي إلى تعلم ذي معنى.

خامسًا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

جاء نص الفرضية الخامسة كما يلي: يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات أخلاقيات المهنة بدرجة عالية.

ولاختبار هذه الفرضية، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات، وجاءت النتائج موضححة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (23): يبين الترتيب التنازلي لعبارات كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات

حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	العبارات	الرقم
1	مرتفع	0.57	2.64	92	يظهر الإعتزاز بمهنته	35
2	مرتفع	0.69	2.51	92	مواظب في عمله	39
3	مرتفع	0.65	2.50	92	يشارك بفعالية في مختلف المجالس التربوية و البيداغوجية	40
4	مرتفع	0.62	2.49	92	يقيم علاقات بناءة مع الأسرة التربوية	37
5	مرتفع	0.62	2.47	92	يهتم بمظهره	36
6	متوسط	0.72	2.25	92	يتكون باستمرار و يشارك في مختلف الدورات التكوينية و يؤطرها	41
7	متوسط	0.70	2.16	92	يعرف التشريع المدرسي و يحترمه	38
/	مرتفع	3.48	17.02	92	كفايات أخلاقيات المهنة	

نلاحظ من خلال الجدول (23) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات كفايات أخلاقيات المهنة قد جاءت متقاربة، حيث نجد أن مستوى الكفاية 35 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.64 بانحراف معياري قدره: 0.57 وبذلك احتلت المرتبة الأولى، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 39 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.51 بانحراف معياري قدره: 0.69 وبذلك احتلت المرتبة الثانية، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 40 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.50 بانحراف معياري قدره: 0.65 وبذلك احتلت المرتبة الثالثة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 37 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.49 بانحراف معياري قدره: 0.62 وبذلك احتلت المرتبة الرابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 36 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.47 بانحراف معياري قدره: 0.62 وبذلك احتلت المرتبة الخامسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 41 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.25 بانحراف معياري قدره: 0.72 وبذلك احتلت المرتبة السادسة كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 38 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.16 بانحراف معياري قدره: 0.70 وبذلك احتلت المرتبة السابعة.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدرجة الكلية لكفايات أخلاقيات المهنة قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 17.02 بانحراف معياري قدره: 3.48.

ومن أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك المتوسطات والانحرافات المعيارية، قمنا باستخدام اختبار - ت - لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية لدى عينة الدراسة على كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات ودرجة القطع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24): يبين نتائج اختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة

القطع على كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة

كفايات أخلاقيات المهنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة اختبارات المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	92	17.02	3.48	16.32	1.93	91	0.03 دال	0.20 صغير

من خلال الجدول رقم (24) أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 92 مشاركاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على بعد كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات: 17.02 بانحراف معياري قدره: 3.48، في حين أن قيمة درجة القطع قدرت بـ: 16.32 وهي أصغر من قيمة المتوسط الحسابي. هذا وقد جاءت قيمة اختبار - ت - المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: 1.93 بدرجات حرية 91 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.03، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.20.

وبناءً على هذه القيم نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الخامسة ومنه يمكننا القول بأن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون درجة عالية من كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "وجدنا أن كفايات أخلاقيات المهنة في مادة الرياضيات عالية لدى أفراد عينة الدراسة $t_{(91)}=1.93$, $d=0.20$, $p=0.03$,

أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية لبعد أخلاقيات المهنة جاءت في مستوى مرتفع، كما يلاحظ ذلك في العبارات (35، 39، 40، 37، 36)، و هذا يؤشر أن أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات لا يجدون صعوبات في امتلاك و ممارسة أخلاقيات المهنة في الفقرات المتعلقة بالاعتزاز بالمهنة والمواظبة في العمل، والمشاركة في مختلف المجالس التربوية، وإقامة علاقات بناءة، والاهتمام بالمظهر، لكن مع ذلك فهناك تأخر في المعرفة بالتشريع المدرسي واحترامه والتكون باستمرار حسب العبارتين (38، 41)، ويبدو لنا أن الواقع يشير إلى أن الأساتذة يجهلون كثيراً من التشريع المدرسي ومنهم من لا يحترم القانون الداخلي للمؤسسة، كما أن الكثير من الأساتذة يراوحن مكانهم ولا يبذلون جهداً في عملية التكوين الذاتي أما الأيام التكوينية مع المفتش فيكون حضورها شكلياً خوفاً من العقوبة في غالب الأحيان.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العنزي، 2016) التي أشارت إلى ارتفاع مؤشرات الكفاءة الأخلاقية للأستاذ الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

واتفقت كذلك مع دراسة (الهادي، 2020) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الكفايات الأخلاقية المهنية. وربما يكون هذا التوافق ناتج عن الوعي بأهمية الجوانب الأخلاقية كالمواظبة والالتزام من طرف الهيئات التدريسية رغم اختلاف مستويات التدريس.

والنتيجة أن العديد من الدراسات أكدت على ضرورة توفير مقررات أخلاقيات المهنة ضمن إعداد برامج أساتذة التعليم المتوسط لما لها من أهمية بالغة في ترشيد وتوجيه الفعل التعليمي التعليمي.

سادساً: عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

جاء نص الفرضية السادسة كما يلي: يمتلك أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كفايات التقويم بدرجة عالية.

ولاختبار هذه الفرضية، قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لفقرات كفايات التقويم في مادة الرياضيات، وجاءت النتائج موضحاً في الجدول الموالي:

الجدول رقم (25): الترتيب التنازلي لعبارات كفايات التقويم في مادة الرياضيات

حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
42	ينجز التقويم التشخيصي و يوظفه في التعرف على مكتسبات المتعلمين القبلية	92	2.35	0.70	مرتفع	1
48	يقوم حصيلة مكتسبات المتعلمين	92	2.34	0.63	مرتفع	2
49	يتخذ من عملية التقويم محفزاً للمتعلمين	92	2.28	0.70	متوسط	3
50	يشجع على التقويم الذاتي للمتعلمين	92	2.26	0.61	متوسط	4
43	يقوم المتعلمين باستمرار	92	2.23	0.63	متوسط	5
47	يعتمد في التقويم على معايير واضحة و دقيقة	92	2.20	0.68	متوسط	6
45	يبني تقويمها النهائي بطريقة منهجية	92	2.14	0.66	متوسط	7
46	يحلل نتائج التقويم و يوظفه في المعالجة البيداغوجية	92	2.12	0.66	متوسط	8
44	يستعمل التقويم التكويني مدعماً	92	2.04	0.68	متوسط	9

بالتغذية الراجعة				
كفايات التقويم	92	19.96	4.56	متوسط /

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات كفايات التقويم قد جاءت متقاربة، حيث نجد أن مستوى الكفاية 42 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.35 بانحراف معياري قدره: 0.70 وبذلك احتلت المرتبة الأولى، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 48 قد جاء مرتفع فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.34 بانحراف معياري قدره: 0.63 وبذلك احتلت المرتبة الثانية، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 49 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.28 بانحراف معياري قدره: 0.70 وبذلك احتلت المرتبة الثالثة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 50 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.26 بانحراف معياري قدره: 0.61 وبذلك احتلت المرتبة الرابعة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 43 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.23 بانحراف معياري قدره: 0.63 وبذلك احتلت المرتبة الخامسة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 47 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.20 بانحراف معياري قدره: 0.68 وبذلك احتلت المرتبة السادسة كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 45 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.14 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة السابعة كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 46 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.12 بانحراف معياري قدره: 0.66 وبذلك احتلت المرتبة الثامنة، كما نجد أن مستوى الكفاية رقم 44 قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 2.04 بانحراف معياري قدره: 0.68 وبذلك احتلت المرتبة التاسعة.

كما نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدرجة الكلية لكفايات التقويم قد جاء متوسط فقد بلغ متوسطها الحسابي: 19.96 بانحراف معياري قدره: 4.56.

ومن أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك المتوسطات والانحرافات المعيارية، قمنا باستخدام اختبار - ت - لعينة واحدة من أجل المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية لدى عينة الدراسة على كفايات التقويم في مادة الرياضيات ودرجة القطع، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (26): يبين نتائج إختبار - ت - لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي ودرجة القطع على كفايات التقويم في مادة الرياضيات لدى أفراد العينة

كفايات التقويم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير Cohen's d
الدرجة الكلية	92	19.96	4.56	20.98	-2.15	91	0.02 دال	0.22 صغير

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 92 مشاركاً، بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية على بعد كفايات التقويم في مادة الرياضيات: 19.96 بانحراف معياري قدره: 4.56 في حين أن قيمة درجة القطع قدرت بـ: 20.98 وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي. هذا وقد جاءت قيمة اختبار - ت - المحسوبة لعينة واحدة مساوية لـ: -2.15 بدرجات حرية 91 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.02، كما نلاحظ أن حجم التأثير (Cohen's d) قد جاء صغير حيث بلغ: 0.22.

وبناءً على هذه القيم نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية السادسة ومنه يمكننا القول بأن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون درجة عالية من كفايات التقويم في مادة الرياضيات. ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي:

"وجدنا أن كفايات التقويم في مادة الرياضيات متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة $t_{(91)} = -d = 0.22$, $p = 0.02$, 2.15 "

أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية لبعدها التقويم جاءت في مستوى متوسط، كما يلاحظ ذلك في العبارات (49 50، 43، 47، 45، 46، 44) على الترتيب، والمتمثلة في تحفيز المتعلمين انطلاقاً من عملية التقويم وتشجيع التلاميذ على التقويم الذاتي، والتقويم المستمر، والاعتماد على معايير واضحة في التقويم، وبناء الاختبارات، وتحليل نتائج التقويم وتوظيفها في المعالجة البيداغوجية وأخيراً استعمال التقويم التكويني والتغذية الراجعة وهي أهم الكفايات الواجب توفرها بدرجة عالية من أجل نجاح الفعل التربوي، جاءت بمستوى متوسط، وهذا يؤشر أن أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات يجدون صعوبات في امتلاك وممارسة كفايات التقويم، خاصة فيما يتعلق منها بالتقويم التكويني لأنها عملية مصاحبة باستمرار للفعل

التعليمي ولها أهمية كبيرة في بناء التعلّيمات، في حين يمتلك الأساتذة درجة مرتفعة في العبارتين (42 (48) المتعلقة بإنجاز التقويم التشخيصي، وتقويم حصيلة مكتسبات المعلمين، حيث يكون الأول في بداية الميدان أو المقطع التعليمي والثاني في نهاية الميدان أو المقطع التعليمي، ونرى أن القيام بهذه التقويمات تفرضه التعلّيمات البيداغوجية والسلمية وضرورة البرمجة للمحطات التقويمية، وإذا كان التلاميذ وأولياؤهم وحتى الأساتذة يركزون على التقويم النهائي والعلامات المتحصل عليها وعلاقتها بالقبول والرسوب حتى أصبحت ظاهرة مجتمعية سلبية، فإن اكتساب التعلّيمات وبناء المعرفة الدائمة والمستمرة والتي لا تتأثر بالوقفات التقويمية هو الهدف الأسمى للتعلّم، وفي دراسة لرصد واقع الثقافة التقويمية عند المدرس باعتبارها مرجعية نظرية توطر ممارسته التقويم أظهرت ضعف في امتلاك الكفايات النظرية المتعلقة بالتقويم ووجود صعوبات تعترضهم في ممارستهم التقويمية بسبب ضعف التكوين في مجال التقويم والضيق الزمني، طول المقررات والاكتظاظ داخل الفصول الدراسية. (أزمري، 2022) وفي دراسة لواقع الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم وبناء الاختبارات لمعلمي المرحلة المتوسطة بولاية سطيف دلت نتائجها عن تعبير أفراد العينة عن حاجات تدريبية بمستوى متوسط، وهي مخالفة لنتائج دراستنا الحالية، وفي دراسة (ضيف و الأسود، 2021) كشفت عن ضعف مستوى كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما توصلت دراسة (خلوة، 2016) هدفت إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية في كفايات التقويم وبناء الاختبارات حيث دلت نتائجها عن تعبير أفراد العينة عن حاجات تدريبية بوزن نسبي فاق المتوسط وهو ما يعني أن كفاياتهم في هذا المجال منخفضة نسبيا وهذه نتيجة توافق جزئيا نتائج الدراسة الحالية خاصة فيما يخص العبارة رقم (45) (يبني تقويمه النهائي بطريقة منهجية) حيث كانت بمستوى متوسط.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (سراوي و قوارح، 2022) التي هدفت للتعرف على مستوى ممارسة أساتذة العلوم الطبيعية في التعليم المتوسط لكفايات التقويم في ظل إصلاحات الجيل الثاني حيث كانت بدرجة منخفضة، كما بينت دراسة أخرى (محمد و آخرون، 2018) حصول معلمات رياض الأطفال في مادة الرياضيات على درجات منخفضة في كفايات التقويم خاصة فيما يتعلق بكفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم وكفايات تقديم التغذية الراجعة، في حين كانت متوسطة في كفايات التخطيط للتقويم، وتنفيذ التقويم.

ويرى (فهمي، 2013) أن عملية التقويم يتم من خلالها معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية، كما تساهم في كشف مواطن القوة والضعف فيها بالإضافة إلى اقتراح الوسائل

والأساليب التي تؤدي إلى إصلاح العملية التعليمية، وتوفر عملية التقويم التغذية الراجعة بصورة مستمرة والتي من شأنها المساهمة في تطوير العملية التعليمية، ويساعد استخدام أساليب ووسائل التقويم المختلفة على التعرف على مدى تقدم مستوى المتعلمين في جميع مجالات النمو المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية. (محمد و آخرون، 2018)

والحاصل أن كفاية التقويم خاصة فيما يتعلق بالتقويم التكويني وبناء الاختبار والاستفادة من نتائجه في تحسين العملية التعليمية التعليمية مازالت من الاحتياجات التكوينية الضرورية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، رغم وجود مؤشرات على اكتساب كفاية التقويم بدرجة عالية في دراستنا الحالية.

سابعا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة الكفايات التدريسية لأساتذة الرياضيات ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الأقدمية - الجنس). ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لاستبيان الكفايات التدريسية من حيث: المؤهل العلمي والخبرة والجنس، وذلك بعد أن تحققنا من توفر شرط التجانس في بيانات هذه الفرضية (أنظر الملاحق)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (27): نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لاستبيان الكفايات التدريسية العامة من حيث:

المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس

الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير (مربع ايطة الجزئي)
الدرجة الكلية	الجنس	7.66	1	7.66	0.02	0.89 غير دال	0.00
	المؤهل العلمي	1933.2 5	2	966.6 3	2.34	0.10 غير دال	0.06

0.03	0.36 غير دال	1.03	424.8 3	2	849.66	الخبرة
0.09	0.28 غير دال	1.27	526.0 3	6	3156.1 6	الجنس المؤهل العلمي الخبرة
/	/	/	413.2 3	80	33058. 16	الخطأ
				92	12377 59.00	الإجمالي

من خلال الجدول (27) أعلاه يتضح أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين كل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة قد جاءت جد منخفضة، حيث بلغت: 0.28 بدرجة حرية تساوي 6 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يرجح عدم وجود أثر لتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها على متغير الكفايات التدريسية لدى أستاذ الرياضيات، أي أن تأثير أحد هذه المتغيرات في الكفايات التدريسية لأستاذ الرياضيات لا يتوقف على المتغيرين الآخرين، وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.09.

ونظراً لعدم وجود تفاعل في بيانات الفرضية الحالية، فإن هذا الوضع يسمح لنا بتفسير نتائج التأثيرات الأساسية لكل من متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة كل على حدة حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير الجنس قد بلغت: 0.89 بدرجة حرية واحدة وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية تعزى لجنس أستاذ الرياضيات (ذكر - أنثى) وذلك بحجم تأثير منعدم حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.00.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت: 0.10 بدرجة حرية (2) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي لأستاذ الرياضيات (معهد - جامعة - مدرسة عليا) وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.06.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير الخبرة قد بلغت: 0.36 بدرجتي (2) حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية تعزى لخبرة أستاذ الرياضيات (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 10 سنوات - 10 سنوات أو أكثر) وذلك بحجم تأثير صغير حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايضا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.03.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية السابعة ومنه لا يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة الكفايات التدريسية لأساتذة الرياضيات ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الأقدمية - الجنس).

ويمكن التعبير عن نتائج هذه الفرضية حسب دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي:

"كشف تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أن التأثيرات الأساسية للجنس $F(1, 80) = 0.02 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.00$ ، وللمؤهل العلمي $F(2, 80) = 2.34 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.06$ ، وللخبرة $F(2, 80) = 1.03 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.03$ ، وكلها لم تكن دالة إحصائياً في الكفايات التدريسية. بالإضافة إلى التفاعل بينها $F(6, 80) = 1.27 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.09$."

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس (ذكر - أنثى) وربما يرجع ذلك إلى أن نسبة الإناث في العينة (69.57%) كانت أعلى منها لدى الذكور (30.43%)، أو ربما لتلقي الأساتذة من كلا الجنسين نفس التكوين الأولي بعد النجاح في المسابقة حيث يفرض على المتقدمين إلى مهنة التعليم في الطور المتوسط الخضوع لنفس عدد ساعات التكوين بغض النظر عن الجنس، هذا بالإضافة للتكوين أثناء الخدمة على يد المشرفين (المفتشين)، كما أن عامل التنافس وإثبات الجدارة في المهنة من كلا الجنسين ساهم في تقليص الفجوة فيما بينهما، كما أن إصرار المعلمات على إثبات هذه الجدارة وضعهن في نفس المرتبة مع الذكور من المعلمين من حيث امتلاك واكتساب الكفايات التدريسية.

ولقد بين (Le Plat, 2001) أن الكفاءة تكتسب بالتعلم الذي يكون في صور مختلفة، كما يكون التعلم عندما تكون الكفايات واضحة وقابلة لأن يعبر عنها وتصبح تقنيات، كما يمكن أن تكون خاصة بالفرد الذي لا يستطيع أن يعبر عنها في إطار تنفيذ أو إنجاز مهمة وبالتالي نتكلم عن كفاءات ضمنية¹، أما على مستوى الخبرة فقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية أي أن عامل الخبرة ليس له تأثير على امتلاك الأساتذة للكفايات التدريسية ولعل هذا راجع إلى أن الأساتذة همهم الأول هو الفوز

¹ - سيساني، مرجع سبق ذكره، ص 12

بالمنصب، حيث نلاحظ ميدانيا أن الأستاذ المتربص يبذل مجهودا معتبرا في الفترة التي تسبق عملية الترسيم في المنصب في الرفع من مستوى امتلاكه للكفايات التدريسية المطلوبة للفوز النهائي بالمنصب لكن في كثير من الحالات يتراجع حماسه ونشاطه بعد الترسيم ولعل هذا من بين الأسباب في عدم وجود فروق ومن المفترض أن الخبرة في الميدان تزيد الأستاذ مراسا وتجربة وتحكما، ويبين نموذج (فيتس و بوسنر، Fitts&Posner) الذي فسر سيرورة التعلم واكتساب الكفاءة في ثلاث مراحل أساسية:

- المرحلة المعرفية والتي تتميز بمحاولة فهم المهمة والتّمييز بين العناصر المهمة والأقل أهمية ويتم الاهتمام هنا بالمعارف التصريحية حول مختلف عناصر المهمة.
- المرحلة الترابطية حيث يجعل السيرورة المعرفية أكثر نجاعة وذلك بالتّذكر السريع للمعلومة الملائمة وتحويل المعارف التصريحية إلى معارف إجرائية.
- المرحلة الاستقلالية أين يصبح الأداء أكثر نسقية وتنخفض درجة المقاربة والتفكير في السيرورة أي أن الخبرة تزيد من درجة التحكم في الكفايات لأن من خصائص الكفايات هي الزيادة والتحكم عن طريق الممارسة والخبرة.

وأظهرت نتائج دراستنا كذلك أن المؤهل العلمي ليس له علاقة بمدى امتلاك الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات حين أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك هذه الكفايات تبعا لمتغير المؤهل العلمي (مؤسسة التخرج)، ولعل هذا راجع إلى أن نسبة (72.82 %) من عينة البحث من خريجي الجامعة (ليسانس - ماستر)، كما أنه مهما كان مؤهل الأستاذ أو المؤسسة التي تخرج منها، فإنه يخضع لنفس عملية التكوين قبل الخدمة وأثناءها، كما أن الجلسات التنسيقية والندوات التربوية داخل المؤسسة التربوية يتم فيها تقليص الفجوة بين الأساتذة بتنوع مشاربهم ومؤهلاتهم بالإضافة إلى الندوات والأيام الدراسية والأيام التكوينية تحت إشراف مفتش المادة الذي يعمل للزيادة من درجة التأهيل عن طريق توحيد التصورات والتطبيقات الخاصة بالمقررات وطرائق التدريس حيث لا تكاد تبقى اختلافات ظاهرة بين الأساتذة ترجع للمؤهل العلمي باختلاف مؤسسات التكوين.

وتطابقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (مقدادي و أحمد، 2015) التي كشفت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة تعزى لمتغيرات كل من الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي، نفس النتائج أظهرتها دراسة (المهيرات، 2017) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغيرات الجنس المؤهل العلمي والخبرة فيما يتعلق بممارسة مهارات التدريس، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (حديد، 2009) التي هدفت

لمعرفة أثر متغير الجنس على مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الثانوي حيث كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس، كما تطابقت نتائج دراستنا مع دراسة (الجوابرة، 2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس في درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس الجرش للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم واتفقت كذلك مع دراسة (زين العابدين، 2017) بحيث لم تجد أثر لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي في مادة العلوم الطبيعية.

وعلى العكس من نتائج دراستنا توصلت دراسة (الجوابرة، 2015) إلى وجود فروق في درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة، كما توصلت دراسة (عواريب وبوحفص، 2016) إلى وجود فروق في الاحتياجات للكفايات التدريسية في متغير الخبرة لصالح أقل من 6 سنوات وهي تؤثر في هذه الدراسة على أن سنوات الخبرة لها تأثير في امتلاك الكفايات التدريسية، كما أظهرت دراسة (عقيل و بوبكر، 2011) عن وجود فروق في مستوى التحكم في الكفايات التدريسية ترجع لمتغير الجنس والخبرة المهنية في بعض الكفايات التدريسية وقد يكون هذا الاختلاف راجع لعامل الزمن بين هذه الدراسة ودراستنا الحالية، كما أن دراسة (المهيرات، 2017) أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة في كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وأثبتت دراسة (الخميس، 2004) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التدريسية ترجع لمتغير سنوات الخبرة، وأثبتت دراسة (بن ساسي و دبابي، 2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية من حيث مستوى التحكم ومصدره والاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة المهنية، وهذا يدل على أن الأستاذ يمتلك الكفايات التدريسية بدرجات متفاوتة حسب الجنس والخبرة المهنية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجوابرة، 2015) في عدم وجود فروق في امتلاك الكفايات التدريسية ترجع لمتغير المؤهل العلمي، ولعل ذلك يرجع إلى تشابه في البيئة العربية. واختلفت نتائجنا مع دراسة (الرابعة، 2016) التي هدفت إلى بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالجامعة الأردنية كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي، والملاحظ أن الفوارق في المؤهل العلمي تكون أكثر بروزاً في المستويات الدراسية الجامعية العليا منها في التعليم الابتدائي أو المتوسط.

ومن أهم ما يستنتج في دراستنا هذه أن امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية لا تتأثر بمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، ويؤشر هذا أن الفجوة بين الأساتذة ما فتأت تنقلص بفعل الانخراط في نفس عملية التأهيل والتكوين وبفعل توفر كل الوسائل والوسائط المختلفة المساعدة على التكوين الذاتي.

ثامنا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التخطيط ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الخبرة - الجنس).

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعده كفايات التخطيط على المؤهل العلمي والأقدمية والجنس وذلك بعد أن تحققنا من توفر شرط التجانس في بيانات هذه الفرضية (أنظر الملاحق) وجاءت النتائج كما يلي:
الجدول رقم (28): يبين نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعده كفايات التخطيط من حيث:

المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس

كفايات التخطيط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير (مربع ايطة الجزئي)
الدرجة الكلية	الجنس	0.69	1	0.69	0.03	0.86 غير دال	0.00
	المؤهل العلمي	171.4 1	2	85.71	4.06	0.02 دال	0.09
	الخبرة	120.5 0	2	60.25	2.86	0.06 غير دال	0.07
	الجنس المؤهل العلمي الخبرة *	255.5 0	6	42.58	2.02	0.07 غير دال	0.13

			21.09	80	1686.92	الخطأ
				92	56939.00	الإجمالي

من خلال الجدول رقم (28) أعلاه يتضح أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة قد جاءت منخفضة، حيث بلغت: 2.02 بدرجة حرية تساوي 6 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يرجح عدم وجود أثر لتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها على متغير كفايات التخطيط للدرس لدى أستاذ الرياضيات، أي أن تأثير أحد هذه المتغيرات في كفايات التخطيط للدرس لأستاذ الرياضيات لا يتوقف على المتغيرين الآخرين، وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.13.

ونظراً لعدم وجود تفاعل في بيانات الفرضية الحالية، فإن هذا الوضع يسمح لنا بتفسير نتائج التأثيرات الأساسية لكل من متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة كل على حدة حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير الجنس قد بلغت: 0.03 بدرجة حرية واحدة وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التخطيط للدرس تعزى لجنس أستاذ الرياضيات (ذكر - أنثى) وذلك بحجم تأثير منعدم حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.00.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت: 4.06 بدرجة حرية (2) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.02. وهذا يعني أنه توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التخطيط للدرس تعزى للمؤهل العلمي لأستاذ الرياضيات (معهد - جامعة - مدرسة عليا) وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.09.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير الخبرة قد بلغت: 2.86 بدرجة حرية (2) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التخطيط للدرس تعزى لخبرة أستاذ الرياضيات (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 10 سنوات - 10 سنوات أو أكثر) وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.07.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الثامنة، ومنه لا يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التخطيط

ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - الخبرة). و على خلاف ذلك يمكننا بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التخطيط ترجع لمتغير المؤهل العلمي (معهد، جامعة، مدرسة عليا)

ويمكن التعبير عن نتائج هذه الفرضية حسب دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "كشف تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أن التأثيرات الأساسية للجنس $F(1, 80) = 0.03 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.00$ وللخبرة $F(2, 80) = 2.86 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.07$ كلها لم تكن دالة إحصائياً في كفايات التخطيط. بالإضافة الى التفاعل بينها $F(6, 80) = 2.02 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.13$ أما التأثير الأساسي للمؤهل العلمي $F(2, 80) = 4.06 < 0.05$, $(\eta)^2 = 0.09$ فقد جاء دالاً إحصائياً ."

لقد أظهرت النتائج أن امتلاك الكفايات التدريسية لبعده التخطيط لا يختلف تبعاً لمتغير الجنس والخبرة في حين أن هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وإذا نظرنا إلى تمثيل العينة نجد أن نسبة 72.82% هم من حاملي شهادة ليسانس وماستر أي من خريجي مؤسسة الجامعة وأن نسبة 11.95% هم من خريجي المعاهد التكنولوجية، في حين أن 15.21% هم من خريجي المدارس العليا و بالتالي فإن النتائج تشير إلى أن خريجي الجامعات يستفيدون من التكوين قبل وأثناء الخدمة في مجال التخطيط للدرس.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (كوسة، 2019) في عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بمكة المكرمة في ضوء مدخل تكامل (STEM) ترجع لمتغير الخبرة، في حين اختلفت نتائج دراستنا مع هذه الدراسة في عدم وجود فروق دالة إحصائية في توافر الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وربما يكون هذا الاختلاف مصدره مكونات عملية التكوين في مجال التخطيط بين العينتين.

واتفقت كذلك نتائج دراستنا مع دراسة (عقيل و آخرون، 2019) في مدى توافر الكفايات المهنية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية (NCTM) من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، في البعد الخاص بالتخطيط تبعاً للمؤهل العلمي حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ وكانت الفروق لصالح الحاصلات على بكالوريوس مقارنة بالحاصلات على درجة ماجستير و الذي قد يعزى في انشغال الفئة الأخيرة بالدراسة العلمية مما جعلهن يصرفن جزء من الوقت في هذه الدراسات، وهذا ما هو موجود في واقع مؤسساتنا بحيث فئة كبيرة من الأساتذة الذين يتابعون دراسة عليا بعد التوظيف يتسببون في مشاكل مع الإدارة المدرسية و سلك التفتيش

بسبب عدم التزامهم بمهامهم في عملية التخطيط وتحضير الدروس بحكم أن عملية التخطيط تجري التحضير لها و إنجازها خارج أوقات العمل.

كما توصلت دراسة (توفيق محمد، 2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط في امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات التدريسية في المدارس الثانوية بطول كرم وهي كذلك متفقة مع نتائج هذه الدراسة.

بالمقابل بينت دراسات أخرى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فلقد توصلت دراسة (زين العابدين 2019) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط في نتائج تقويم الكفايات الدراسية لأساتذة التعليم الثانوي في مادة العلوم الطبيعية حسب متغير المؤهل العلمي، كما توصلت دراسة (حديد، 2009) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط في النتائج المتوصل إليها في تقويم الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية حسب متغير المؤهل العلمي كذلك، الخبرة ولعل ذلك راجع للاختلاف في المراحل التدريسية بين المتوسط و الثانوي.

وفي دراسة ميدانية (الطيب، 2022) لرصد إسهام عملية التخطيط في إنجاح العملية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، توصلت أن كل المعلمين يقرون بأهمية التخطيط في العملية التعليمية لكن هناك فروق بينهم في الدافع لعملية التخطيط فمنهم من يقوم بهذه العملية طواعية وحباً في تحقيق النتائج المرجوة، ومنهم من يلجأ إلى عملية التخطيط كراهية خوفاً من المفتش، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود خطة واضحة ومنهجية موحدة في التخطيط.

والنتيجة أن هناك اختلاف في مستوى التمكن من الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التخطيط يعزى للمؤهل العلمي، كما أن هذه العملية لا توطرها خطة واضحة بل هي متروكة لاجتهادات الأستاذ و قدرته على الاستفادة من مجموع المستندات والمقررات ذات الصلة.

تاسعا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة بأنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التنفيذ ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الأقدمية - الجنس).

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعدها كفايات التنفيذ من حيث: المؤهل العلمي والأقدمية والجنس،

وذلك بعد أن تحققنا من توفر شرط التجانس في بيانات هذه الفرضية (أنظر الملاحق) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (29): يبين نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعدها كفايات التنفيذ من حيث:

المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس

كفايات التنفيذ	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف المحسوبة	الدالة الاحصائية	حجم التأثير الجزئي $(\eta)^2$
الدرجة الكلية	الجنس	0.44	1	0.44	0.01	0.92 غير دال	0.00
	المؤهل العلمي	204.69	2	102.35	2.56	0.08 غير دال	0.06
	الخبرة	112.93	2	56.46	1.41	0.25 غير دال	0.03
	الجنس المؤهل العلمي الخبرة	356.20	6	59.37	1.49	0.19 غير دال	0.10
	الخطأ	3195.95	80	39.95	/	/	/
	الإجمالي	98519.00	92				

من خلال الجدول رقم (29) يتضح أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، قد جاءت منخفضة، حيث بلغت: 1.49 بدرجة حرية تساوي 6 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يرجح عدم وجود أثر لتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها على متغير كفايات تنفيذ الدرس لدى أستاذ الرياضيات، أي أن تأثير أحد هذه المتغيرات في كفايات تنفيذ

الدرس لدى أستاذ الرياضيات لا يتوقف على المتغيرين الآخرين، وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.10.

ونظراً لعدم وجود تفاعل في بيانات الفرضية الحالية، فإن هذا الوضع يسمح لنا بتفسير نتائج التأثيرات الأساسية لكل من متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة كل على حدة.

حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير الجنس قد بلغت: 0.01 بدرجة حرية واحدة وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات تنفيذ الدرس تعزى لجنس أستاذ الرياضيات (ذكر - أنثى) وذلك بحجم تأثير منعدم حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.00.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت: 2.56 بدرجة حرية (2) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات تنفيذ الدرس تعزى للمؤهل العلمي لأستاذ الرياضيات (معهد - جامعة - مدرسة عليا) وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.06.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير الخبرة قد بلغت: 1.41 بدرجة حرية (2) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات تنفيذ الدرس تعزى لخبرة أستاذ الرياضيات (أقل من 5 سنوات - من 5 الى 10 سنوات - 10 سنوات أو أكثر) وذلك بحجم تأثير صغير حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.03.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية التاسعة ومنه لا يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التنفيذ ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الأقدمية).

ويمكن التعبير عن نتائج هذه الفرضية حسب دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي:

"كشف تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أن التأثيرات الأساسية للجنس $F(1, 80) = 0.01 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.00$ ، وللمؤهل العلمي $F(2, 80) = 2.56 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.06$ ، وللخبرة $F(2, 80) = 1.41 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.03$ كلها لم تكن دالة إحصائية في كفايات تنفيذ الدرس. بالإضافة الى التفاعل بينها $F(6, 80) = 1.49 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.10$

لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التنفيذ تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، وقد يرجع ذلك إلى أهمية عملية تنفيذ الدرس لدى الأستاذ مقارنة ببقية الأبعاد، وهو من أحد التصورات التي نلمسها لدى الأساتذة حيث أن الأستاذ مطالب بتنفيذ الدرس وإنهاء البرنامج وهو محاسب عليه من طرف جميع الفاعلين في الجماعة التربوية، فالإدارة تحاسب الأستاذ على تنفيذه للدرس من باب وجوب إنجاز الساعات المقررة في جدول التوقيت، ومن ناحية أخرى المراقبة المفروضة من طرف هيئة التفتيش على عملية تنفيذ الدروس، كما أن التلميذ وأولياءه يطالبون الأستاذ بتنفيذ المقررات ويتابعون ذلك بكل اهتمام، وبهذا يكون الأستاذ في مرحلة التنفيذ مجبراً على ذلك، لهذا فإن الفروق في هذا البعد تنقلص إلى درجة لا تكاد تميز فيها بين تأثير متغيرات الدراسة على كفايات تنفيذ الدرس.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (زين العابدين، 2017) التي هدفت إلى تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة العلوم الطبيعية في التعليم الثانوي في عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد تنفيذ الدرس يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)

واختلفت هذه النتائج مع دراسة (توفيق محمد، 2008) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية على بعد التنفيذ تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات في امتلاك الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالثانوية بمحافظة طول كرم، و دراسة (حديد، 2009) حيث بينت وجود فروق دالة إحصائية في الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في كفايات تنفيذ الدرس في متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة المهنية تفوق 14 سنة.

عاشرا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية العاشرة بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التواصل و التفاعل الصفي ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الأقدمية - الجنس).

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعد كفايات التواصل و التفاعل الصفي من حيث المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس، وذلك بعد أن تحققنا من توفر شرط التجانس في بيانات هذه الفرضية (أنظر الملاحق)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (30): يبين نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعد كفايات التواصل والتفاعل الصفي من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس

كفايات التواصل و التفاعل الصفي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (مربع ايطا الجزئي)
الدرجة الكلية	الجنس	0.89	1	0.89	0.06	0.81 غير دال	0.00
	المؤهل العلمي	53.87	2	26.94	1.71	0.19 غير دال	0.04
	الخبرة	37.57	2	18.79	1.19	0.31 غير دال	0.03
	الجنس * المؤهل العلمي * الخبرة	106.75	6	17.79	1.13	0.35 غير دال	0.08
	الخطأ	1258.44	80	15.73		/	/
	الاجمالي	40711.00	92				

من خلال الجدول رقم (30) يتضح أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، قد جاءت منخفضة، حيث بلغت: 1.13 بدرجة حرية تساوي 6 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يرجح عدم وجود أثر لتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها على متغير كفايات التواصل و التفاعل الصفي لدى أستاذ الرياضيات، أي أن تأثير أحد هذه المتغيرات في كفايات التواصل و التفاعل الصفي لدى أستاذ الرياضيات لا يتوقف على المتغيرين الآخرين، وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.08.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت: 1.71 بدرجتي (2) حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التواصل و التفاعل الصفي تعزى للمؤهل العلمي لأستاذ الرياضيات (معهد - جامعة - مدرسة عليا) وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.04.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة لمتغير الخبرة قد بلغت: 1.19 بدرجتي (2) حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات تنفيذ الدرس تعزى لخبرة أستاذ الرياضيات (أقل من 5 سنوات - من 5 الى 10 سنوات - 10 سنوات أو أكثر) وذلك بحجم تأثير صغير حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.03.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية العاشرة ومنه لا يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التواصل و التفاعل الصفي ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة).

ويمكن التعبير عن نتائج هذه الفرضية حسب دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "كشف تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أن التأثيرات الأساسية للجنس $F(1, 80) = 0.06 > 0.05$ ، $F(2, 80) = 1.71 > 0.05$ ، وللمؤهل العلمي $(\eta)^2 = 0.04$ ، وللخبرة $F(2, 80) = 0.03 < 0.05$ ، $(\eta)^2 = 0.03$ ، وكلها لم تكن دالة احصائيًا في كفايات التواصل و التفاعل الصفي. بالإضافة الى التفاعل بينها $F(6, 80) = 1.13 > 0.05$ ، $(\eta)^2 = 0.08$."

201

معظم الأساتذة قد تدرّبوا عن طريق التكوين الأولي أو عن طريق الممارسات اليومية لعملية التدريس على أهم الطرق الحديثة للتواصل والتفاعل الصفّي، رغم أن الملاحظ في الميدان أن بعض الأساتذة مازال عندهم بعض المشاكل في التواصل والتفاعل مع التلاميذ بسبب ربما نقص الخبرة خاصة في السنوات الأولى أين يبدي التلاميذ نوعاً من المقاومة للأساتذة الجدد في المؤسسة ويختبرون شخصيتهم وكفاءتهم أو ربما تكون هذه المشاكل بالنسبة للأساتذة أصحاب السنوات الطويلة في العمل بحكم أنهم تعودوا على المعاملة التقليدية مع التلميذ انطلاقاً من التمثلات الخاطئة التي مازالت تربطهم بالسلطوية والزجر والسيطرة وحب التحكم.

ويرى (Tim, Al-Sir, 2008) إن نجاح أية عملية تعليمية أو عدمها مرهون بما يتمتع به المعلم من سمات شخصية، وخصائص نفسية وعقلية، وما لديه من غزارة أكاديمية تخصصية وخبرات تربوية ومهنية، ومن ممارسات سلوكية وثقافية وعلاقات إنسانية واجتماعية، ولعل الطلبة يمكنهم إدراك هذه الصفات أكثر من غيرهم، و ذلك لاتصالهم وتواصلهم المباشر بأساتذتهم.¹

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (حديد، 2009) في عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي في بعد التواصل والتفاعل الصفّي تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة، في حين جاءت نتائجها مخالفة حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، وقد يرجع ذلك إلى أن دراسته أجريت على مختلف المواد في التعليم الثانوي ولم تقتصر على مادة واحدة فقط كما هو الشأن في دراستنا، كما وجدت دراسة (خضير و خليل، 2020) التي استهدفت التعرف على أنماط التفاعل الصفّي الممارسة من قبل المعلمين و المعلمات و علاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في المرحلة الابتدائية فروقا في التفاعل الصفّي يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وهي مخالفة لدراستنا هذه، وربما يرجع ذلك أن المعلمات في المرحلة الابتدائية أكثر تواجدا وتفاعلا مع التلاميذ نظرا للشحنة العاطفية التي يتميزون بها، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر قابلية للعملية التعليمية التعلمية وأكثر إقبالا عليها، إذ تنظر المعلمة إلى التفاعل الصفّي داخل غرفة الصف نظرة أكثر إيجابية من المعلم، وأضاف الباحثان أنه يمكن تفسير هذه النتيجة استنادا إلى التكوين النفسي، فالإناث يملن للحساسية والعاطفة فهن أكثر استجابة للضغوط عن الذكور، زيادة على أن الإناث لهن دافعية نفسية لإثبات ذواتهن مما ينعكس إيجابا على تدريسهن.

¹- أبو عقيل، مرجع سبق ذكره، ص 214.

كما أثبتت نفس الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي و الخبرة التدريسية، وربما يعود السبب حسب الباحثان هذه النتيجة إلى أن تشابه التأهيل العلمي والمهني للمعلمين والمعلمات على اختلاف خبراتهم لذا فإن المعلمين يمتلكون نفس القدر من مهارات التفاعل الصفّي كما أنهم يعملون داخل نفس البيئة التربوية بالظروف نفسها مما جعلهم يستخدمون هذه المهارات بدرجة متكافئة، وهي موافقة لدراستنا.

إحدى عشر: عرض نتائج الفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الحادية عشر بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات أخلاقيات المهنة ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الخبرة - الجنس). ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعدها كفايات أخلاقيات المهنة من حيث: المؤهل العلمي والخبرة، والجنس، وذلك بعد أن تحققنا من توفر شرط التجانس في بيانات هذه الفرضية (أنظر الملاحق)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (31): يبيّن نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعدها كفايات أخلاقيات المهنة من حيث: المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس

كفايات أخلاقيات المهنة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير (مربع ايطا الجزئي)
الدرجة الكلية	الجنس	0.27	1	0.27	0.02	0.88 غير دال	0.00
	المؤهل العلمي	56.08	2	28.04	2.39	0.10 غير دال	0.06
	الخبرة	7.56	2	3.78	0.32	0.73 غير دال	0.01
	الجنس	60.07	6	10.01	0.85	0.53	0.06

المؤهل العلمي الخبرة				غير دال	
الخطأ	940.16	80	11.75	/	/
الاجمالي	27760	92			

من خلال الجدول رقم (31) أعلاه يتضح أن قيمة إختبار - ف - المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، قد جاءت منخفضة، حيث بلغت: 0.85 بدرجة حرية تساوي 6 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يرجح عدم وجود أثر لتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها على متغير كفايات أخلاقيات المهنة لدى أستاذ الرياضيات، أي أن تأثير أحد هذه المتغيرات في كفايات أخلاقيات المهنة لدى أستاذ الرياضيات لا يتوقف على المتغيرين الآخرين، وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.06.

ونظراً لعدم وجود تفاعل في بيانات الفرضية الحالية، فإن هذا الوضع يسمح لنا بتفسير نتائج التأثيرات الأساسية لكل من متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة كل على حدة. حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير الجنس قد بلغت: 0.02 بدرجة حرية واحدة وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات أخلاقيات المهنة تعزى لجنس أستاذ الرياضيات (ذكر - أنثى) وذلك بحجم تأثير منعدم حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.00.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت: 2.39 بدرجة حرية (2) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات أخلاقيات المهنة تعزى للمؤهل العلمي لأستاذ الرياضيات (معهد - جامعة - مدرسة عليا) وذلك بحجم تأثير متوسط حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.06. كما نلاحظ أيضاً أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير الخبرة قد بلغت: 0.32 بدرجة حرية (2) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات أخلاقيات المهنة تعزى لخبرة أستاذ الرياضيات (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 10 سنوات - 10 سنوات أو أكثر) وذلك بحجم تأثير صغير حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطة الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.01.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الحادية عشر، ومنه لا يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات أخلاقيات المهنة ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة). ويمكن التعبير عن نتائج هذه الفرضية حسب دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "كشف تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أن التأثيرات الأساسية للجنس $F(1, 80) = 0.02 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.00$ ، وللمؤهل العلمي $F(2, 80) = 0.32 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.01$ ، وللخبرة $F(2, 80) = 2.39 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.06$ ، ولعدد سنوات العمل $F(6, 80) = 0.85 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.06$.".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في بعد أخلاقيات المهنة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة). حيث بينت النتائج أن الأساتذة يمتلكون كفايات أخلاقيات المهنة بدرجة مرتفعة، وهذا يؤشر أن الأساتذة على قدر واحد من امتلاك هذه الكفاية، وأنهم واعون بأهمية هذا النوع من الكفايات وتأثيره على أدائهم التدريسي. واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة (العجمي) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة الذين يعملون ببرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض باختلاف متغير الجنس ولصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائية باختلاف المؤهل العلمي (الدرجة العلمية) لصالح حاملي البكالوريوس، ووجود فروق دالة إحصائية في الالتزام بأخلاقيات المهنة باختلاف عدد سنوات العمل لصالح عدد سنوات أكثر خبرة، و هذا مناقض لنتائج دراستنا.

ثاني عشر: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر:

تنص الفرضية الثانية عشر بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التقويم ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - الأقدمية - الجنس). ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه من أجل المقارنة بين درجات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعدها كفايات التقويم من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس، وذلك بعد أن تحققنا من توفر شرط التجانس في بيانات هذه الفرضية (أنظر الملاحق) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (32): يبين نتائج اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات أساتذة الرياضيات على الدرجة الكلية لبعث كفايات التقويم من حيث: المؤهل العلمي، والأقدمية والجنس

كفايات التقويم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير (مربع ايطا الجزئي)
الدرجة الكلية	الجنس	1.31	1	1.31	0.07	0.80 غير دال	0.00
	المؤهل العلمي	3.95	2	1.98	0.10	0.91 غير دال	0.00
	الخبرة	63.62	2	31.81	1.59	0.21 غير دال	0.04
	الجنس المؤهل العلمي الخبرة	66.46	6	11.08	0.56	0.76 غير دال	0.04
	الخطأ	1596.2 2	80	19.953	/	/	/
الإجمالي		38532.	92				

من خلال الجدول رقم (32) أعلاه يتضح أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين كل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة قد جاءت منخفضة، حيث بلغت: 0.56 بدرجة حرية تساوي 6 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يرجح عدم وجود أثر لتفاعل هذه المتغيرات فيما بينها على متغير كفايات التقويم لدى أساتذ الرياضيات، أي أن تأثير أحد هذه المتغيرات في كفايات التقويم لدى أساتذ الرياضيات لا يتوقف على المتغيرين الآخرين، وذلك بحجم تأثير صغير حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.04.

حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير الجنس قد بلغت: 0.07 بدرجة حرية واحدة وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التقويم تعزى لجنس أستاذ الرياضيات (ذكر - أنثى) وذلك بحجم تأثير منعدم حيث نلاحظ أن قيمة مربع ابطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.00.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي قد بلغت: 0.10 بدرجتي (2) حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التقويمتغزى للمؤهل العلمي لأستاذ الرياضيات (معهد - جامعة - مدرسة عليا) وذلك بحجم تأثير منعدم حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.00.

كما نلاحظ أيضاً أن قيمة اختبار - ف - المحسوبة لمتغير الخبرة قد بلغت: 1.59 بدرجتي (2) حرية وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لكفايات التقويمتعزى لخبرة أستاذ الرياضيات (أقل من 5 سنوات - من 5 الى 10 سنوات - 10 سنوات أو أكثر) وذلك بحجم تأثير صغير حيث نلاحظ أن قيمة مربع ايطا الجزئي Partial Eta Squared قد بلغت: 0.04.

وفي ضوء ما سبق، نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت غير مؤيدة لنص الفرضية الثانية عشر، ومنه لا يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات كفايات التقويم ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة).

ويمكن التعبير عن نتائج هذه الفرضية حسب دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "كشف تحليل التباين ثلاثي الاتجاه أن التأثيرات الأساسية للجنس $F(1, 80) = 0.07 > 0.05$, $F(2, 80) = 0.10 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.00$ ، وللمؤهل العلمي $(\eta)^2 = 0.00$ ، وللخبرة $F(2, 80) = 0.04 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.04$ ، $F(6, 80) = 0.56 > 0.05$, $(\eta)^2 = 0.04$ بينها".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في بعد التقويم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة) وهذا يؤشر إلى أن أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات يمتلكون بنفس القدر تقريبا لهذه الكفايات، وقد يرجع السبب في أن درجة امتلاكها جاءت متوسطة كما بينت نتائج الدراسة أي أن مجال الفروق ضيق، ونرى أن واقع

الممارسات التقويمية يظهر أن الأساتذة يركزون على التقويم التحصيلي بدرجة أكبر لأنه مهم بالنسبة لعدة أطراف وهم الأساتذة، الإدارة المدرسية، التلاميذ وأولياهم، في حين ممارستهم للتقويم التكويني والتغذية الراجعة بدرجة أقل.

وتعد كفايات التقويم مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس وأثناءها وبعد انتهائها وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية وملاحظة أداء سلوكي محدد)¹

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (كوسة، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر كفايات التقويم لدى معلمات الرياضيات بمكة المكرمة تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، كما أظهرت دراسة (زينب، 2022) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مدى توافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي في بعد التقويم تعزى لمتغير الجنس، كما تطابقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (زين العابدين، 2017) في عدم وجود فروق في بعد التقويم ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة).

وعلى النقيض من ذلك تماما وجدت دراسة (بوسعدة، 2009) وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التقويم تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة) وقد يعزى ذلك إلى اختلاف في العينة بحيث طبقت الدراسة على عدة مواد دراسية، وقد يكون الاختلاف راجع إلى عامل الزمن حيث أجريت هذه الدراسة في 2009 وهي فترة وجيزة من ظهور الإصلاحات، وهذا يؤشر أن الفروق قد تقلصت في الفترة الأخيرة في كفايات التقويم بفعل ربما عمليات التكوين الأولي والتكوين المستمر أو بفعل انتشار طرق وأساليب التقويم وكذا قدر كبير من المعلومات حول مواضيع الاختبار وسلام التصحيح على الشبكة العنكبوتية مما قلص الفجوة بين الأساتذة في كفايات التقويم.

وتؤكد دراسة (سراوي و قوراح، 2022) التي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة أساتذة التعليم المتوسط في مادة العلوم الطبيعية لكفايات التقويم، حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع لمتغيرات الدراسة (الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة) وهذا ما يؤيد تفسيرنا لتقلص الفجوة بين الأساتذة في بعد كفايات التقويم، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (محمد وآخرون، 2018)

¹ - زينب، مرجع سبق ذكره، ص 137

حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجة توفر كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال لمادة الرياضيات في دولة الكويت تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من (10) عشر سنوات.

ثلاثة عشر: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر:

تنص الفرضية الثالثة عشر بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أبعاد الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط.

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل الارتباط Friedman من أجل الكشف عن الترتيب النسبي لأبعاد الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (33): يبين ترتيب أبعاد الكفايات التدريسية العامة لدى أساتذة الرياضيات

في التعليم المتوسط

أبعاد الكفايات التدريسية	متوسط الرتب	حجم العينة	قيمة كا ² المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير R
تنفيذ الدرس	4.98	92	293.86	04	0.00 دال	0.89 كبير
تخطيط الدرس	3.76					
التواصل و التفاعل الصفي	2.60					
التقويم	2.29					
أخلاقيات المهنة	1.38					

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أعلاه أن متوسط الرتب بالنسبة لبعده تنفيذ الدرس قد بلغ: 4.98 وهو بذلك يحتل المرتبة الأولى لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، كما قدر متوسط الرتب بالنسبة لبعده تخطيط الدرس ب: 3.76، وهو بذلك يحتل المرتبة الثانية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط كما قدر متوسط الرتب بالنسبة لبعده التواصل و التفاعل الصفي ب: 2.60، وهو بذلك يحتل المرتبة الثالثة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، كما قدر متوسط الرتب بالنسبة لبعده التقويم ب: 2.29، وهو بذلك يحتل المرتبة الرابعة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، كما قدر متوسط

الرتب بالنسبة لبعد أخلاقيات المهنة ب: 1.38 وهو بذلك يحتل المرتبة الخامسة لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط.

كما نلاحظ من خلال نفس الجدول أن قيمة اختبار χ^2 قد بلغت: 293.86 وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة أدق من $\alpha=0.01$ بدرجات حرية تساوي: 04، مما يدل على أن هذا الترتيب موجود فعلاً في المجتمع الاحصائي، كما نلاحظ أن حجم التأثير في نتائج هذه الفرضية قد جاء كبير باعتبارها بلغ: 0.89.

وفي ضوء ما سبق، يتبين بأن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لنص الفرضية الثالثة عشر وبذلك يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة تفوق 99% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أبعاد الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط، وأن بعد كفايات تنفيذ الدرس احتل المرتبة الأولى لديهم.

ويمكن تقرير هذه النتائج حسب دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA كما يلي: "وجدنا أن ترتيب أبعاد الكفايات التدريسية يختلف جوهرياً، $p=0.00$, $d=0.89$, $\chi^2_{(4)}=293.86$ ، يليه بعد كفايات تنفيذ الدرس ($MR=4.98$) يبدو أنه يحتل المرتبة الأولى، يليه بعد كفايات تخطيط الدرس ($MR=3.76$)، يليه بعد كفايات التواصل والتفاعل الصفي ($MR=2.60$)، يليه بعد كفايات التقويم ($MR=2.29$)، يليه بعد كفايات أخلاقيات المهنة ($MR=1.38$)".

لقد أظهرت النتائج رتب أبعاد درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط للكفايات التدريسية في الدرجة الكلية بدرجات مختلفة، حيث أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية و لصالح بعد التنفيذ في المرتبة الأولى يليه بعد التخطيط ثم بعد التواصل والتفاعل الصفي ثم بعد التقويم انتهاء ببعده الكفايات الأخلاقية.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الصويركي، 2018) التي هدفت للتعرف على امتلاك الهيئة التدريسية لقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز للكفايات التدريسية، حيث كانت الرتب لصالح التنفيذ ثم التخطيط ثم التقويم.

وعلى العكس من ذلك أظهرت نتائج (الجعافرة و الزيديين، 2016) أن مجال التخطيط احتل المرتبة الأولى ثم التقويم ثم إدارة الصف وذلك في امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية وفي دراسة (إسكندر، 1999) أظهرت أن كفاية التقويم هي الأقل من حيث الأداء في الكفايات اللازمة

لتدريس الرياضيات، كما اختلفت دراسة (زين العابدين، 2017) في ترتيب أداء الأساتذة حيث احتل بعد التخطيط المرتبة الأولى، ثم التنفيذ، ثم التقويم.

والم تأمل في هذه النتائج يرى اختلاف في ترتيب الكفايات حسب أبعادها المختلفة والملاحظ هو تأرجح بين بعد التخطيط وبعد التنفيذ بين المرتبة الأولى والمرتبة الثانية في حين نجد بعد التقويم غالبا ما يكون في المرتبة الثالثة، وحسب رأينا فإن هذا الترتيب منطقي حيث كما أسلفنا في شرحنا سابقا أن الاهتمام ينصب دائما على جانب التنفيذ في غالب الأحيان حيث الأستاذ مطالب بتكملة البرنامج وحضور الساعات المقررة، كما أن عملية تنفيذ الدروس يمكن أن تتم بدون الرجوع إلى عملية التخطيط خاصة بالنسبة للأساتذة ذوي الخبرة حيث يصبح عملهم يتمتع بدرجة كبيرة من السلاسة والسهولة، في حين أن بعد التخطيط ورغم أهميته في تهيئة الدخول في الدرس وتحديد الطرائق والأهداف وضبط الوضعيات التعليمية المناسبة فإن الكثير من الأساتذة يجدون صعوبة في التفرغ لعملية التخطيط لأنها تتم خارج أوقات العمل وإذا ما أخذنا في الحسبان أن فئة الإناث هي الغالبة في المؤسسات فربما يكون ذلك سببا في نقص عملية التخطيط بسبب الالتزامات المنزلية، أما بالنسبة لبعد التقويم فإن هناك شبه إجماع على وجود صعوبات في امتلاك هذه الكفايات بسبب أولا نقص في الوعي بأهمية كل مراحل التقويم المختلفة وكل هذه المحطات التقويمية في بداية الفعل التربوي وأثناءه وفي نهايته. بيد أن التقويم فضلا عن كونه عنصرا أساسيا في الوضعية التعليمية فإنه يسعى أكثر شمولية وأكثر تعقيدا، فهو ليس مجرد مسلك بسيط يهدف لقياس حجم المكتسبات أو تقديم حوصلة دورية بل هو أكثر أهمية من كل هذا، ذلك أنه يدخل في حسابه مجمل العناصر المكونة للوضعية التعليمية وهي تشمل التلاميذ وتعلماتهم ومكتسباتهم، وبهذا المفهوم فإن التقويم باعتباره نظاما متكاملًا وملتزمًا بإجراءات منطقية يُلقى أضواء كاشفة على الوضعية وعلى السير العام للتنظيم البيداغوجي في مجمله، ويزود دوائر القرار بما تحتاجه من معلومات ضرورية تمكنها من قيادة الإصلاح وفق منهج مستدير.¹ ثم أن الأهمية تعطى دائما للتقويم التحصيلي بسبب ما يترتب عليه من أحكام تتعلق بمستقبل التلميذ في الانتقال والتوجيه، وهي بالتالي تكون الشغل الشاغل لأولياء التلاميذ والإدارة المدرسية وتسبب ضغوطات على الأستاذ تدفعه للتركيز عليها وإغفال المراحل الأخرى من عملية التقويم وفي هذا السياق يرى (الأمراني، 2011) أن الممارسات التقويمية اختزلت في مجرد اختبارات وامتحانات يخضع لها التلاميذ من حين لآخر في حين يتم إغفال

¹- بن بوزيد، مرجع سبق ذكره، ص126

الجوانب والأبعاد التربوية الحقيقية وهو الأمر الذي أدى في النهاية إلى تضخيم هاجس التقويم الذي أصبح يمثل عبئا ثقيلا وخطيرا على التلميذ والمدرس والإدارة التربوية على حد سواء¹

وفي هذا الإطار توصلت دراسة (بدر، 2010) إلى ضرورة أن يكون التقويم متنوعا في أساليبه وأدواته، وأن يكون محتوى التقويم عبارة عن مشكلات وأنشطة واقعية ذات صلة بشؤون الحياة اليومية...، وضرورة أن يتزامن التقويم مع التعليم و يتكامل معه.²

أما فيما يتعلق بترتيب بعد التواصل والتفاعل الصفّي في المرتبة الثالثة في دراستنا هذه فإن الأمر حسب رأينا يتعلق بعدة أسباب مختلفة منها ما هو راجع إلى عوامل شخصية ونفسية وأخرى اجتماعية بيئية وأخرى متعلقة بالتنظيم التربوي، أما العوامل الشخصية والنفسية فمردها إلى طبيعة عمليات انتقاء الأساتذة لممارسة مهنة التدريس التي يعوزها المعايير الشخصية والمقاييس النفسية الدقيقة المتمثلة في السمات الشخصية والقوة النفسية والعلاقات الإنسانية، ولقد استنتج وليام رولف (William Rolf) 1997 في دراسة حول أنماط المعلمين الجيدين، " أن المعلم الجيد هو ذلك المدرس الذي يحب العمل مع المتعلمين، ومتمكن من مادة التخصص التي يقوم بتدريسها ويملك القدرة على حسن العرض، ويتميز بالطلاقة اللفظية، واللغة السليمة الواضحة، ومتمكن من عقد صلات طيبة مع الطلبة وزملاء العمل والرؤساء، وكذلك مع أفراد المجتمع المحلي خارج المدرسة.³ و أما الأسباب البيئية الاجتماعية فترجع إلى طبيعة البيئة والمجتمع الذي ينحدر منه المتعلم وهنا تتميز مناطق من الوطن عن مناطق أخرى كما تتميز بيئات مدرسية عن أخرى في مختلف المؤسسات التربوية، وربما تساهم في نقص عملية التواصل والتفاعل الصفّي، أما فيما يتعلق بالتنظيم التربوي فهناك عدة معوقات تضر بعملية التواصل والتفاعل الصفّي يتقدمها مشكل الاكتظاظ داخل الصفوف الدراسية وعدم الانسجام في تركيبة القسم والتفاوت في مستويات التلاميذ والواتر المدرسية وسوء استخدام الزمن المدرسي.

واحتلت كفاية أخلاقيات المهنة المرتبة الأخيرة في متوسط الرتب لأبعاد الكفايات التدريسية وربما هناك ما يبرر هذا الترتيب بالنظر إلى نقص في الوعي برسالة التربية والتعليم لدى كثيرا من الفاعلين في الحقل التربوي وعلى رأسهم الأساتذة، ولعل من بين مظاهر عدم التقيد بأخلاقيات المهنة عدم إلتزام الأستاذ بتطبيق ما يترتب عليه من القيام بواجبات التدريس من إعطاء حق التلميذ في التعلم وعدم التقيد

¹-الأمراني، مرجع سبق ذكره، ص20

²- محمد وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 88

³ سيساني، مرجع سبق ذكره، ص3

بالمناشير والقوانين السارية المفعول وعدم المشاركة في المجالس التربوية والتعليمية بكل فعالية، واستفحال ظاهرة الغيابات والتأخرات والعطل المرضية بدون مبرر، والمساهمة في عدم استقرار المؤسسة التربوية من خلال استغلال التنظيمات النقابية للضغط والاستقزاز وتعطيل مصالح التلاميذ، وتقديم الدروس الخصوصية بطريقة غير أخلاقية من أجل الحصول على المال باستعمال طرق ملتوية في إعطاء المعلومة وما يشوب عملية التقويم تبعاً لذلك، وفي دراسة (صدقاوي، 2015) أشارت أن نسبة 48.73% من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط للسنة الدراسية 13/12 قد تابعوا دروساً خصوصية، وما يترتب عن ذلك من تأثير على النظام التعليم الرسمي من حيث أنها لا تتيح للتلاميذ على اختلاف مستوياتهم الفرص المتكافئة من التحصيل كما ولها تأثيرات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي، ولهذا فإن الحاجة ماسة للالتفاف حول مبادئ أخلاقية واضحة وتوافقية تساهم في ضمان سير بيداغوجي وإداري جيد لمجمل النظام التربوي، وهذا يتطلب تركيزاً في عملية التكوين على ما يقوي العلاقة بين أطراف العملية التربوية والتعليمية وذلك من خلال التعرف على قوانين الجمهورية والقوانين المسيرة للقطاع وقوانين العمل، وتطوير البعد العالمي لميدان التربية والتعليم وذلك بالاطلاع على النصوص والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها الجزائر والمتعلقة بحقوق الطفل والحقوق الاقتصادية والاجتماعية، والاتفاقيات المتعلقة بالقضاء على كل أشكال التمييز، كما يجدر بالأستاذ معرفة حقوقه وواجباته وحقوق المتعلم وواجباته، كما يجب عليه التقيد بأخلاقيات المهنة في إطار العقد الأخلاقي والعقد الديداكتيكي وذلك بالتزام الأمانة والنزاهة والقدوة الحسنة والاحترام المتبادل، كما أنه ينشد الاستقرار داخل المؤسسة التربوية، ويبدل الجهود الكافية لتطوير كفاياته المكتسبة ويعززها.

استنتاجات واقتراحات:

أولاً: استنتاجات

سعت هذه الدراسة إلى تقويم الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وتحديد درجة امتلاك هذه الكفايات في الدرجة الكلية وفي أبعادها، المتمثلة في (التخطيط، التنفيذ، التواصل والتفاعل الصفي، أخلاقيات المهنة، والتقويم) ولقد سمحت لنا المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية والمعطيات الناتجة عن تطبيق أداة الدراسة، والمصممة من طرف الباحث والمتمثلة في شبكة الملاحظة الخاصة بدرجة امتلاك الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وبعد مناقشة النتائج المتحصل عليها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة وبالأدب التربوي في مجال الكفايات التدريسية للأستاذ وبالواقع ، وفي ضوء المعالجة النظرية والميدانية لموضوع الدراسة، تبين على العموم أن أستاذ التعليم المتوسط في مادة الرياضيات يتوفر على درجة متوسطة من الكفايات التدريسية على الدرجة الكلية، وعلى بعض الأبعاد المتضمنة في شبكة الملاحظة، ومنها كفاية تنفيذ الدرس وكفاية التواصل والتفاعل الصفي قد يرجع هذا الأداء إلى طبيعة المادة المدرسة، وإلى تخوف التلاميذ منها والأحكام المسبقة بصعوبتها، كما قد يرجع ذلك إلى قصور في عملية التكوين المتخصص للمدرسين، كما

تبين من خلال هذه النتائج أن الأستاذ غير ملم بدرجة كافية بجميع جوانب العملية التعليمية خاصة في ظل المقاربات الحديثة، حيث لمسنا نقص في التصورات الشاملة لعملية التدريس من خلال عدم إعطاء الأهمية اللازمة لعملية التخطيط ومن ثم عملية الإعداد للدروس، كما بينت نتائج الدراسة نقص في الجانب المتعلق بالتواصل والتفاعل الصفّي راجع حسب رأينا أولاً إلى غياب المعايير العلمية والموضوعية للانتقاء في مهنة التعليم والتي تهدف إلى قياس مدى امتلاك الأساتذة المترشحين للكفايات التدريسية وكذا نقص في قياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم هذا من جهة، ولعدم وجود توازن في عملية التكوين بمختلف أنواعه بين الجوانب التخصصية للمادة والجوانب التربوية النفسية والثقافية وكذا الجوانب البيداغوجية وما تعلق بتعليمية المادة المدرسة من جهة أخرى بالنسبة للأساتذة الطلاب في مراكز التكوين المتخصص كما أثبتت الدراسة نقص في ممارسة عملية التقويم نابع من عدم إدراك الهدف من هذه العملية والنظر إليها على أنها عملية كمية تتعلق بتحصيل الطلبة من أجل تقرير مصيرهم بالنجاح أو الفشل في محطات تقييمية تُنتهي فترات دراسية معينة، دون مراعاة الجوانب النمائية النفسية والمعرفية للمتعلمين، كما لا يتم استثمار نتائج التقويم التشخيصي للتعرف على البنية النسقية للكفاءات التي يمتلكها التلاميذ، وحصر النقص التي تفرزها الشبكات التحليلية، وعلى ضوء ذلك يتم وضع تصورات لكيفية معالجتها ضمن السيرورة التعليمية التعليمية خلال السنة الدراسية، فضلاً عن عدم وعي معظم الأساتذة بأهمية التقويم التكويني والذي هو عملية مستمرة في العملية التعليمية التعليمية تحدث في كل لحظة من لحظات عملية التدريس والتي لها الأثر الكبير في بناء التعلّات المستهدفة، مع وجود مؤشرات أخرى تدل على امتلاك كفاية التقويم بدرجة عالية خاصة فيما يتعلق بالتقويم التشخيصي والتقويم النهائي.

وفي ضوء المعالجة النظرية والميدانية لموضوع الدراسة خلصنا إلى أن أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط يمتلكون الكفايات التدريسية العامة بدرجة متوسطة على العموم، وقد يرجع ذلك إلى قصور في التكوين المتخصص للمدرسين، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في امتلاك الكفايات التدريسية ما عدى في بعد التخطيط في متغير المؤهل العلمي وأن أول الكفايات ترتيباً هي كفايات التنفيذ ثم التخطيط ثم التواصل والتفاعل الصفّي ثم التقويم وأخيراً كفايات أخلاقيات المهنة، وقد يرجع هذا الترتيب إلى الضغوطات التي تدفع بالأستاذ للاعتقاد بأن هدفه الأول هو إتمام البرنامج حتى لا يتعرض للمحاسبة من طرف الهيئات الرقابية والتفتيشية، الشيء الذي يبرز دور التقويم لمعالجة القصور في العملية التعليمية التعليمية والاعتماد على نتائج هذا التقويم في بلورت الحلول الكفيلة بالرفع من درجة استعداد الأساتذة لممارسة الكفايات التدريسية وبالتالي تحسين مخرجات العملية برمتها.

كما تُبين النتائج المتحصل عليها في دراستنا أن درجة امتلاك الكفايات التدريسية لم تتأثر بمتغيرات الدراسة المتمثلة في الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في غالب مخرجاتها، باستثناء النتائج في بعد التخطيط، حيث هناك فروق تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وفي سياق آخر أفرزت نتائج الدراسة الخاصة بمتوسطات الرتب بين أبعاد الكفايات التدريسية، أن أستاذ الرياضيات في التعليم المتوسط يعطي أهمية أكبر لعملية تنفيذ الدرس على حساب التخطيط وبناء علاقات تواصلية تخدم التفاعل الصفّي، كما أن بعد التقويم تدحرج إلى المرتبة الرابعة وبعد أخلاقيات المهنة إلى المرتبة الخامسة، وهذا الترتيب يؤشر على وجود قصور في النظرة الشاملة والصحيحة لمكونات عملية التدريس لدى غالبية الأساتذة.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم تحقق الفرضية العامة للدراسة في بعد تنفيذ الدرس وبعد التواصل والتفاعل الصفّي، في حين تحققت الفرضيات في بعد التخطيط للدرس، وبعد أخلاقيات المهنة، وفي بعد التقويم، كما تحققت الفرضية الثالثة عشر والتي تنص على وجود فروق بين متوسطات رتب الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات بالتعليم المتوسط.

ومن خلال تحليل المعطيات أظهرت النتائج التالية:

- درجة امتلاك الكفايات التدريسية العامة لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في الدرجة الكلية جاءت بمستوى متوسط.
- درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التخطيط جاءت بمستوى مرتفع.
- درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التنفيذ جاءت بمستوى متوسط.
- درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التواصل والتفاعل الصفّي جاءت بمستوى متوسط.
- درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد أخلاقيات المهنة جاءت بمستوى مرتفع.
- درجة امتلاك الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات في بعد التقويم جاءت بمستوى مرتفع.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات للكفايات التدريسية في الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي الخبرة).
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات للكفايات التدريسية في بعد التخطيط تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة)، ما عدى في المؤهل العلمي.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة رياضيات للكفايات التدريسية في بعد التنفيذ تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي الخبرة).
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة رياضيات للكفايات التدريسية في بعد التواصل و التفاعل الصفي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي الخبرة).
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة رياضيات للكفايات التدريسية في بعد التقويم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي الخبرة).
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك أساتذة التعليم المتوسط في مادة رياضيات للكفايات التدريسية في بعد أخلاقيات المهنة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي الخبرة).
 - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب الكفايات التدريسية لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط حيث كان بعد التنفيذ في المرتبة الأولى، و بعد التخطيط في المرتبة الثانية، و بعد التواصل و التفاعل الصفي في المرتبة الثالثة، و بعد التقويم في المرتبة الرابعة، و بعد أخلاقيات المهنة في المرتبة الخامسة.
- كما تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها على كل أساتذة التعليم المتوسط، فنتائج أي بحث تبقى في حدود الدراسة الزمانية والمكانية والأدوات المستعملة وعينة الدراسة والمعالجة الإحصائية، غير أنها تعد مساهمة في إثراء موضوع بالغ الأهمية في العملية التعليمية التعلمية والمتمثل في الكفايات التدريسية العامة لدى أساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، كما أن المساهمة تمثلت في إعداد شبكة الملاحظة الخاصة بالكفايات التدريسية خاصة وأن هذا النوع من الأدوات تقتصر إليه الهيئات الرقابية والتفتيشية على مستوى وزارة التربية الوطنية.
- ويمكن القول أن الحاجة إلى التطوير والرقى تدفع بالمؤسسات المعنية بذلك إلى بذل الكثير من التفكير والجهد لتحسين إعداد وتأهيل وتخريج نوعية رفيعة من الممارسين في مهنة التعليم تجمع بين

التمكن من المعرفة النظرية الأكاديمية التخصصية والكفايات الوظيفية التربوية والنفسية والكفايات العلائقية الجيدة.

ومهما تباينت وجهات النظر حول الكفايات الواجب توفرها في المعلم فإن فليب جاكسون (Philipe Jackson) يرى " أن المعلم هو صانع قرار، يقيم طلبته ويتفهمهم، قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها ويسهل على الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل"¹

ومن هنا نستخلص أن المعلم هو عصب العملية التعليمية التعلمية، وهو ملزم بتطوير كفاياته التدريسية التي تؤهله للتصدي لمهنة التعليم بما يسمح بتنمية قدرات المتعلم المعرفية والنفسية والأخلاقية التي تُعينه على القيام بأدواره المجتمعية المستقبلية.

وفي الأخير فإن أهمية العامل البشري والمتمثل في الأستاذ يمثل الركن الأساسي والركيزة الأهم في عناصر العملية التعليمية التعلمية، ولا بد من الاهتمام بتحسين ظروفه المهنية والحياتية على حد سواء.

ثانيا: اقتراحات

انتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات على الشكل التالي:

- إعطاء الأولوية في التكوين الأولي أو التكوين المستمر لمجالات الكفايات التدريسية بأبعادها المختلفة.
- ضرورة إيجاد التوازن في محتويات التكوين بين النظري والتطبيقي وإعطاء الأولوية للجانب المتعلق بمحور التعليمية والعلوم الثقافية والتربوية والبيداغوجيا والتربص التطبيقي بنفس القدر مع محتويات الجانب التخصصي.
- ضرورة متابعة أداء الأساتذة من أجل القيام بمهامهم على أحسن وجه من قبل المديرين والمشرفين التربويين وذلك في إطار المرافقة والتوجيه.
- القيام بتحليل حاجيات العملية التعليمية التعلمية عن طريق تكثيف البحوث العلمية والميدانية على كافة عمليات إعداد المعلمين واستثمار تلك النتائج في تحسين التكوين القائم على الكفايات
- ضرورة إيجاد معايير علمية وناجعة في اختيار المتقدمين لمهنة التعليم تأخذ بعين الاعتبار الجوانب التخصصية إضافة إلى السمات الشخصية والنفسية في إطار فلسفة الكفايات.

¹- معزوزن سمير، 2020، كفايات المعلم التدريسية و دورها في تنمية المهارات السلوكية و المعرفية للمتعلم، مجلة مهد اللغات، مجلد 2، عدد 3، ص 11-22.

- ضرورة إيجاد إطار مرجعي لتقويم الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط.
- تحسين ظروف العمل والتمدرس على حد سواء ضمانا لمخرجات أفضل للعملية التعليمية.
- تكثيف البحوث في مجال تقويم الكفايات التدريسية لأنه مجال خصب ومستمر ومتجدد مع إعطاء الأهمية للكفايات الرقمية بحكم أن العملية التعليمية التعلمية تتجه إلى تفريد التعليم والتعليم عن بعد والتعليم المبرمج.

خاتمة

خاتمة:

يشكل التقويم إحدى الركائز الأساسية التي ترافق العملية التعليمية التعلمية من أجل التشخيص والتحسين والتطوير، ولما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم، فإنه من الأهمية أن تكون هذه الممارسات تستجيب للمستهدفات التربوية الوطنية.

إن التقويم التربوي باعتباره الحلقة الأساسية الرابطة بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية يُعد مؤشرا دالا على مدى نجاح أو فشل الفاعلين في المنظومة التربوية، لذلك فإن آثار ونتائج التقويم لا تهم المتعلم وحده، بل ت طال المعلم باعتباره المسؤول المباشر على تنفيذ وتوجيه الأنشطة التعليمية للمتعلم بما ينمي عملية التعلم و يجعلها ذات معنى.

ولأهمية تقويم الكفايات التدريسية فقد تم تناولها بالدراسة الحالية ولا سيما في مادة الرياضيات التي تمثل أحد المواد الأساسية في المنظومات التربوية، لما لها من أهمية في الوصول إلى جودة المخرجات المستهدفة في النظام التربوي والمتمثلة أساسا في التنمية الشاملة للمتعلم، وهو ما يستدعي تفاعلا قويا بين عملية التعليم والتعلم وعملية التقويم.

ولما كان المعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية والعنصر الفاعل فيها، فإن التعليم الفعال يرتبط ارتباطا وثيقا بكفايات المعلم التدريسية وبأدواره المتعددة والمتجددة والتي تنعكس من خلال سلوكه داخل وخارج الصف، ورغم التحول الذي عرفه دور المعلم من مالك للمعرفة والملقن لها، إلى الموجه والمرشد والمرافق والمساعد للمتعلم في بناء تعلماته، إلا أن نجاحه يتوقف على قدرته على التصرف في المواقف التعليمية بما يمتلكه من معرفة تخصصية وكفايات في التخطيط والتنفيذ والتواصل والتقويم وما يتسم به من أخلاقيات المهنة.

وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في تناولها موضوع الكفايات التدريسية العامة لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط لكونها مرحلة تنهي التعليم الإلزامي، كما أنها فارقة في حياة المتعلم لأنها مرحلة التحولات الفيزيولوجية والنفسية وبروز الاتجاهات والميول والرغبات، وهي الفاصلة بين المسار المدرسي والمسار المهني.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية كذلك في تطوير الباحث لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية لأساتذة

الرياضيات في التعليم المتوسط كأداة مهمة في التقويم، وذلك في غياب معايير ومحكات صادقة وأدوات ومقاييس موحدة ومتقنة على هذه الكفايات، فقد أشارت البحوث التربوية في هذا المجال، بأنه من الصعوبة بمكان أن نجد معايير كاملة لقياس الكفايات التدريسية، وذلك راجع في تقديرنا أن العملية التعليمية تتضمن العديد من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من العوامل مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جملة في موقف واحد.

وتوصلنا لمجموعة من النتائج وهي كالآتي:

- يمتلك أساتذة التعليم المتوسط الكفايات التدريسية العامة في مادة الرياضيات بدرجة متوسطة.
 - لا يوجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيرات الدراسة ما عدى في بعد التخطيط للدرس.
- وختمنا هذا البحث بجملة من التوصيات والاقتراحات.

قائمة المصادر والمراجع

أولا المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو حمدة فاطمة أحمد، الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، مكتبة عبد الحميد شومان العامة، الطبعة الأولى، الأردن. 2010.
- 2- أبو عقيل إبراهيم إبراهيم، نسب التفاعل اللفظي " فلاندرز " لطالب معلم الرياضيات وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسي، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مجلد 15، عدد 1 2020.
- 3- أزمرى مريم، ثقافة التقويم و كيفية ممارسته عند المدرس دراسة ميدانية، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، مجلد 1، عدد 4، 2022.
- 4- الأسدي سعيد جاسم، السعودي محمد حميد، التميمي هناء عبد الكريم حسن، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات و الكفايات التعليمية المعلم، المدير، المشرف، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، ط1، عمان. 2016
- 5- الأمراني عبد العزيز العلوي، دور التقويم التربوي في تطوير فعالية كفايات التدريس دفاتر التربية و التكوين، عدد 4، فبراير، 2011
- 6- بلقاسمي شعبان، الاحتياجات التدريسية وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات رسالة دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة القبة، الجزائر. 2016
- 7- بن بركة زينب، الكفايات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي، مجلة المرشد مجلد 12، عدد1، 2022.
- 8- بن بوزيد بوبكر، إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر. 2009
- 9- بني خالد حسن ظاهر. فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2012
- 10- بهرام أمينة، شريفي علي، تحديد مستوى صعوبة تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر التلاميذ و اقتراحاتهم لعلاجها، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 5، عدد 2، ديسمبر، 2021.
- 11- بوحوش عمار، الذنبيات، محمد محمود، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995

- 12- بوخدوقة نور الدين، إشكالية ترجمة مصطلح الكفاءات في المجال التعليم نموذجاً، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد 22، جوان، 2016.
- 13- بوزقزي ربيعة، علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2017.
- 14- بوسعدة قاسم، تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه جامعة الجزائر، 2009.
- 15- بوعلاق محمد، الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته دراسة نظرية و ميدانية قصر الكتاب، الجزائر، 1999.
- 16- البوهي شوقي، التخطيط التعليمي- عمليات و مداخل، دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع. 2001.
- 17- تعوينات علي، التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر. 2009.
- 18- ججبة محالي، العلاقة بين الاتجاهات و التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسات في العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، عدد 31، 2017.
- 19- الجعافرة عبد السلام يوسف، الزيددين خالد عبد الوهاب، درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس و مشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، البلقاء للبحوث و الدراسات، مجلد 19، عدد 1. 2016.
- 20- الجماعي، عبد الوهاب أحمد، كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية، اللغة العربية أنموذجاً، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، 2010.
- 21- الجوادي رياض بن علي، الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21 و دورها في تعميق الميزة التنافسية للمؤسسة و النظام التربوي، دار التجديد للطباعة و النشر، ط 1، عمان، الأردن. 2018.
- 22- الجوهري محمد و آخرون، دراسة في علم الاجتماع، ط 2، دار المعارف، القاهرة. 1975.
- 23- حديد يوسف. أساليب معاصرة في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد 20، عدد 1، 2009.
- 24- حديد يوسف، تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية الجزائر، 2009.

- 25- حريان كميلية. الكفاءات التدريسية و تأثيرها في الأداء المهني التدريسي لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية على بعض مدارس التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2023.
- 26- الحريري رافدة. التقويم التربوي، دار المنهج للنشر و التوزيع، ط 1، الأردن، 2012.
- 27- حسن وفاء شكر، تقويم أداء مدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية في ضوء كفايات التخطيط الدراسي، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد 27، عدد 111، 2021.
- 28- الحشاني علي امحمد. الكفايات التدريسية و درجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، مجلد 2، عدد 6، 2016
- 29- الحيلة محمد محمود، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 4، عمان، الأردن، 2014.
- 30- خضير بلال خالد، هلال، عماد إسماعيل. أنماط التفاعل الصفّي الممارسة من قبل المعلمين والمعلمات و علاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة الدراسات التربوية والعلمية، مجلد 2، عدد 5، 2020.
- 31- خلوة لزهري. واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة المتوسط في كفايات التقويم و بناء الاختبارات - دراسة استطلاعية- مجلة تنمية الموارد البشرية، عدد 12، 2016.
- 32- الخميس نداء. تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للمناهج الموحدة في دولة الكويت، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 26، جامعة قطر، 2004.
- 33- الدريج محمد، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين و تمهين التعليم، الجزء الأول، منشورات مجلة كراسات تربوية، المغرب، 2020
- 34- دعمس مصطفى نمر استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته، دار عنيداء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.
- 35- رفاعي عقيل محمود. التعلم النشط المفهوم و الاستراتيجيات و تقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2012.
- 36- الرهيد عارف، رصد و تصنيف الكفايات المهنية للمعلم في الوطن العربي من خلال مراجعة البحوث و الدراسات، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا، مجلة أمبارك ط4، 2013.

- 37- زين العابدين عبد الحفيظ، تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة و الحياة أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، الجزائر، 2017.
- 38- سراوي علي، قوارح محمد، مستوى ممارسة أساتذة علوم الطبيعة و الحياة بالمرحلة المتوسطة للكفايات التدريسية في ظل إصلاحات الجيل الثاني من المناهج، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2، 2022.
- 39- سليمان أمين علي محمد، مراجعة محمود أبو علام، القياس و التقويم في العلوم الإنسانية أسسه و أدواته و تطبيقاته، دار الكتاب الحديث، ط 1، القاهرة، 2010.
- 40- سليمان وسماء صالح. تقويم أداء مطبقات معهد إعداد المعلمات في مدينة الموصل في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة، مجلة دراسة موصلية، عدد 401، 2013.
- 41- سيساني رابح علاقة الاتصال التربوي بكفاية التدريس لدى المعلم، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مجلد 4، عدد 8، 2016.
- 42- شني محمود، طالبي، محمد الطاهر، أورهاي المصطفى. جوانب التكوين الأولي لأساتذة الرياضيات بالجزائر و كيبك و المغرب، مجلة بشائر العلوم، المدرسة العليا للأساتذة - القبة، العدد 6، أبريل، 2023.
- 43- الصغير أحمد حسين. معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح " دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات "، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلد 6، عدد 2، 2008.
- 44- الصويكري محمد علي. درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى هيئة التدريس لقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مجلد 2، عدد 17، المملكة العربية السعودية. 2018.
- 45- صدقاوي كمال. الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب و التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية، مجلة معارف، عدد 19 جامعة تيارت، 2015.
- 46- ضيف حسين، الأسود الزهرة، 2021، كفايات بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي، مجلة العلوم النفسية و التربوية، مجلد 7، عدد 2.
- 47- طاهر حيدر عبد القادر. تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الفنية في ضوء معايير جودة التعليم، مجلة دراسات تربوية، عدد 53، 2021.

- 48- الطراونة محمد حسن. الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المتعلمون المتدربون بالمدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، دراسات العلوم التربوية، مجلد 42، عدد 3، 2015.
- 49- الطناوي عفت مصطفى، التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن. 2008
- 50- الطوق سناء بنت عبد العزيز الكفايات المهنية اللازمة لتدريب لدى المدربين في معهد الإدارة العامة في المملكة العربية السعودية، بحث ميداني، مركز البحوث والدراسات المملكة العربية السعودية، 2018،
- 51- عبد القادر عبد الوهاب. درجة اكتساب الكفايات التدريسية من قبل طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء الإعداد و علاقتها بمشكلات التربية العلمية، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر، 2007
- 52- عدائكة منيا. أهمية تطوير أساليب التقويم التربوي في ضوء الأدوار الجديدة كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة نموذجاً، مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، مجلد 4، عدد 2، ديسمبر، 2022.
- 53- عرفان خالد التقويم التراكمي الشامل (البورتفوليو) و معوقات استخدامه ط 1، عالم الكتب، 2005.
- 54- عقيل ابن ساسي، بوبكر دبابي. الكفايات التدريسية الرصيد و الاحتياجات لدى أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية عدد 4، جوان، 2011.
- 55- عقيل رشيد، العنزي نافع، المنصوري أحمد. مدى توافر الكفايات المهنية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية (NCTM) من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد 22، عدد 10، أكتوبر 2019
- 56- علاونة مروان عادل، تقويم الاداء الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة، المجلة الدولية المتخصصة، مجلد 5، عدد 3، 2016.
- 57- عمر محمود أحمد، و آخرون، القياس النفسي و التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009
- 58- عمومن رمضان، معمري حمزة. رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجاد 3، عدد 2 (خاص)، 2011

- 59- العنزي فهد العوني غصاب. الكفايات الأخلاقية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر هيئة التدريس بكلية التربية جامعة حائل المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في علوم التربية، مجلد 1، عدد 1، 2016.
- 60- عواريب لخضر، بن كريمة بوحفص تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم النفسية و التربوية، مجلد 3، عدد 2، 2016.
- 61- غريب عبد الكريم. مستجدات التربية و التكوين، منشورات علم التربية، ط 1 الرباط، المغرب، 2014.
- 62- الغزيوات محمد إبراهيم، تقويم الكفايات التدريسية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية العدد 22، الإمارات العربية المتحدة، 2005
- 63- غنيم إبراهيم أحمد، الجهمي الصافي يوسف شحاتة، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 2002.
- 64- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس المفهوم- التدريب- الأداء ط1 دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2003.
- 65- فرج الله عبد الكريم موسى، أساليب تدريس الرياضيات، دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان، الأردن، 2014
- 66- فرج طريف شوقي محمد. المهارات الاجتماعية و الاتصالية دراسات وبحوث نفسية دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 2003.
- 67- فهمي محمد سيف الدين، التخطيط التعليمي اسسه اساليبه ومشكلاته، المكتبة الانجلوسكسونية، مصر، 2008
- 68- القحطاني هنادي حسين آل هادي. كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، مجلد 26، عدد 3، 2018.
- 69- قطيشات ليلي عبد الحليم، الكفايات المهنية، مركز الكتاب الأكاديمي، ط 1 عمان الأردن، 2014

- 70- كوسة سوسن عبد الحميد. الكفايات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بمكة المكرمة في ضوء مدخل تكامل (STEM)، مجلة تربويات الرياضيات، مجلد 22، عدد 3 يناير 2019
- 71- المالكي حميد قاسم غضبان، 2020، تقويم أداء مدرسي الفلسفة و علم النفس، للمرحلة الإعدادية على وفق كفايات المدرس الفعال، مجلة الآداب، عدد 133، ص 379-408.
- 72- مجيد سوسن شاكر.أسس بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية مركز ديوبونر لتعليم التفكير، المملكة الاردنية الهاشمية، 2014
- 73- المحاسنة إبراهيم محمد. القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية و النظرية الحديثة الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012
- 74- محمد أنور حسن، الداود عفيفة حسين، جوهر سلوى باقر، درجة توافر كفايات التقويم لدى معلمات رياض الأطفال لمادة الرياضيات في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة البحث العلمي في التربية، عدد 9، 2018.
- 75- محمد علي الصويركي، درجة امتلاك الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الرتبة الأكاديمية والخبرة، مجلة العلوم التربوية و النفسية، العدد 7، المجلد 2، 2018.
- 76- مسير مرتضى كريم طلال، كساب زينب محمد إبراهيم. مهارات التواصل عند مدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة و علاقتها بكفاياتهم التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد 27، عدد 110، 2021
- 77- معزوي سمير، كفايات المعلم التدريسية و دورها في تنمية المهارات السلوكية و المعرفية للمتعلم، مجلة مهد اللغات، مجلد 2، عدد 3، 2020
- 78- مقدادي ربي محمد فخري، أحمد بثينة مصباح، مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا و سبل تطويرها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، عدد 37، 2015
- 79- المهيترات نورا توفيق، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التدريس في العاصمة الأردنية عمان، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، مجلد 26، عدد 6، 2017.
- 80- موقع الشاواني لمادة الاجتماعيات، تقويم الكفايات، نقلا عن الدريج، 2003.

- 81- ميخائيل امطانيوس نايف، القياس و التقويم النفسي و التربوي للأسوياء و ذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، الاردن، 2015.
- 82- نوال مزهود، عمر أوزاينية، تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان و المجتمع، مجلد 8، عدد 1، 2019.
- 83- الهادي مروة السيد علي، القيم الأخلاقية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس القائم بتدريس مقرر أخلاقيات المهنة كما تدركها الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة و علاقتها بالكفايات الأخلاقية المهنية لديهن، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد 31، عدد 122، 2020
- 84- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، الجزائر، 2001.
- 85- وزارة التربية الوطنية، الرياضيات دليل بيداغوجي، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019
- 86- وزارة التربية الوطنية، التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي (الجزء الثاني) النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، 2010، الجزائر.
- 87- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 88- الياس مهدي محسن، كفايات التقويم لدى معلمي التربية الرياضية في ضوء متغير الخبرة و المؤهل العلمي لمديرية التربية ببغداد الرصافة/ الثانية، مجلة المستنصرية لعلوم الرياضة مجلد 2، عدد 1، 2020.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

- 89- Guy le Boterf; **Repenser la compétence** pour dépasser les idées reçues quinze propositions. édition d'organisation groupe EYROLLES; paris; 2008
- 90- Guy le Boterf ;**Ingénierie et évaluation ses compétences** .groupe d'organisation. Editions- eyrole. com, 2009
- 91- Lassoued, Djemai :**Du développement des compétences clés en milieu professionnel au concept de "compétences d'employabilité durable"**, HAL, France. 2017
- 92- **Le petit Larousse**, les éditions françaises INC, France, 1998.

- 93- Ministère de l'éducation nationale, **guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration**, librairie des écoles, Royaume de Maroc, 2011.
- 94- Philippe Perrenoud; **L'évaluation des enseignants**; Université de Geneve;2000.
- 95- Philippe Perrenoud. **Obligation des et analyse du travail-Rendre compte dans le métier d'enseignant** ;Université de Geneve; 2000
- 96- Philippe Perrenoud.**Construire des compétence- est-ce que tourner le dos aux savoirs**. Pédagogie collégiale.vol 12 n⁰ 03.
- 97- http://www.histgeo.net/fichiers/didactique_fichiers/takwim-kifayat.htm

الملاحق

الملحق رقم (01): يمثل الأساتذة المحكمين لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية

المؤسسة	الرتبة	الأستاذ
المدرسة العليا للأساتذة القبة	أستاذ التعليم العالي	د/ عبد الرحمان بن بريكة
وزارة التربية و التعليم الأردن	أستاذة مناهج و طرق التدريس	د/ نورا توفيق المهيرات
جامعة المدية	أستاذ مساعد قسم "أ"	د/ عيسى رمانة
المعهد الوطني للبحث في التربية	أستاذ مساعد قسم "ب"	د/ معامير نريمان
المعهد الوطني للبحث في التربية	أستاذ باحث قسم "ب"	د/ بوعمامة حكيم
المعهد الوطني للبحث في التربية	أستاذ باحث قسم "ب"	د/ حباب مزيان الشريف
المعهد الوطني للبحث في التربية	أستاذ باحث قسم "ب"	د/ موسلي أمينة
وزارة التربية الوطنية	مفتش مادة الرياضيات	الأستاذ/ بوعجاب نور الدين
وزارة التربية الوطنية	أستاذ مكون في مادة الرياضيات	الأستاذ/ عمار نور الدين

الملحق رقم (02): يمثل شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية قبل التحكيم

جامعة البليدة 02 - لونيبي علي- العفرون

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص: علوم التربية

طلب تحكيم مقياس

سيدي سيديتي:.....

في إطار القيام بدراسة جامعية خاصة بأطروحة دكتوراه في علوم التربية بعنوان "تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات"، قام الباحث بإعداد شبكة الملاحظة خاصة بكفاية أستاذ التعليم المتوسط في الأبعاد التالية (تخطيط الدرس- تنفيذ الدرس- لإدارة الصف- التقويم- التفاعل الصف- بعد أخلاقيات المهنة) حسب مقياس ليكرت بخمس بدائل (مرتفع جدا-مرتفع نوعا ما-مقبول-منخفض نوعا ما- منخفض جدا)، نضع أمامكم هذا المقياس للتحكيم و نأمل من سيادتكم تحكيم جميع عبارات المقياس بوضع علامة (x) أمام اختيارين (تقيس - لا تقيس). كما يمكنك سيدي إضافة ملاحظات بحذف العبارة أو تغييرها أو كتابة عبارة أخرى لم يتم التطرق لها أو وجود تكرار.

معلومات خاصة بالمحكمين:

الإطار:.....
الاسم و اللقب:.....
الرتبة:.....
الجامعة:.....

تقبلوا منا سيادتكم فائق الاحترام و التقدير

جامعة البلدية 02 -لونيسى علي- العفرون

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
تخصص: علوم التربية

شبكة الملاحظة

سيدي سيدتي:.....
في إطار القيام بدراسة جامعية خاصة بأطروحة دكتوراه في علوم التربية بعنوان "تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات"، قام الباحث بإعداد شبكة الملاحظات خاصة بكفاية أستاذ التعليم المتوسط في الابعاد التالية (تخطيط الدرس- تنفيذ الدرس- لإدارة الصف- التقويم- التفاعل الصفي- البعد الأخلاقي و العلاقات الإنسانية و الاجتماعية) حسب مقياس ليكرت بخمس بدائل (مرتفع جدا-مرتفع نوعا ما-مقبول-منخفض نوعا ما- منخفض جدا)
معلومات ضرورية عن الأستاذ الذي يخضع للملاحظة:

إسم المتوسطة:..... المدينة:..... الولاية:.....

الجنس: ذكر ☐
أنثى ☐

الاقدمية في التدريس: سنة

مادة التكوين:

مادة التدريس:

الشهادة المتحصل عليها:

المعهد التكنولوجي ☐ ليسانس ☐ المدرسة العليا لتكوين الأساتذة ☐
يجب الإجابة عن كل العبارات الموجودة حتى تفي الدراسة بغرضها العلمي.

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس
01	كفايات تخطيط الدرس		
01	يعد ويحترم المخطط السنوي لبناء التعلّات والمقاطع التعليمية والميادين.		
02	يعد مذكرة التعلّات و يحددها حسب حاجات المتعلمين		
03	يراعي خصائص المتعلم المعرفية والمهارية والنفسية في التخطيط		
04	يضمن عند إعداده للتعلّات وضعيات مثيرة للاهتمام		
05	يعتمد التوظيف اليداكتيكي المناسب للمراجع (النقل اليداكتيكي)		
06	يخطط لاستعمال طرائق متنوعة في العملية التعليمية التعليمية		
07	يراعي المكتسبات القبلية للمتعم في التخطيط		
08	يصيغ أسئلة الدرس بدقة و وضوح		
09	ينطلق في تدريسه من وضعيات مأخوذة من الواقع		
10	يراعي الفروق الفردية عند إعداده للوضعيات التعليمية التعليمية		
11	يخطط لاستعمال الوسائل المناسبة في المواقف التعليمية		
12	يستغل السندات التربوية في تحضير الوضعيات التعليمية		
02	كفايات تنفيذ الدرس		
13	متمكن من المادة التدريسية في تخصصه		
14	يؤدي بلغة سليمة و واضحة		
15	ينوع في طرائق التعليم والتعلم		
16	يربط الدرس بخبرات المتعلم السابقة		
17	يضع المتعلم في مشكلات من واقعه المعيش		
18	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة		
19	يعرض الدرس بطريقة منهجية		
20	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين		
21	يوزع الوقت بطريقة تربوية		
22	ينهي الدرس بخلاصة من إنتاج المتعلمين		
23	يتابع و يراقب أعمال المتعلمين و كراريهم		
24	يكلف المتعلمين بواجبات منزلية تعزز تعلّاتهم		
25	يوظف استراتيجيات تعليمية حديثة (بنائية)		

26	يوظف السبورة توظيفاً بيداغوجياً	
27	يجيد استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويوظفها في المواقف التعليمية.	
03	كفايات التقويم	
28	ينجز التقويم التشخيصي	
29	يقوم المتعلمين باستمرار	
30	يستعمل التقويم التكويني مدعماً بالتغذية الراجعة	
31	يبنى تقويمه النهائي بطريقة منهجية	
32	يبنى إختبارات تحصيلية تتميز بالصدق والثبات	
33	يحلل نتائج التقويم و يوظفه في المعالجة البيداغوجية	
34	يعتمد في التقويم على معايير واضحة ودقيقة	
35	يقوم حصيلة مكتسبات المتعلمين	
36	يتخذ من عملية التقويم محفزاً للمتعلمين	
37	يشجع على التقويم الذاتي للمتعلمين	
04	كفايات التواصل و التفاعل الصفّي	
38	يراعي مستوى المتعلم و خصوصياته	
39	يستعمل أسلوب التشجيع و التحفيز و التعزيز	
40	يقبل أخطاء المتعلمين و ينطلق منها في بناء تعلّيمات صحيحة	
41	يرد على استفسارات المتعلمين بصدر رحب	
42	يشجع على الحوار	
43	يمرن المتعلمين على التفكير الناقد	
44	يستعمل التعبير اللفظي وغير اللفظي والحركي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي	
45	يتحكم في مشاركة المتعلمين ويوجهها في خدمة الموقف التعليمي	
46	يوفر المناخ الديمقراطي داخل القسم	
47	يشجع التلاميذ على التعاون والمشاركة في الأنشطة	
48	يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية	
05	كفايات أخلاقيات المهنة	
49	يظهر الإعتزاز بمهنته	

50	يهتم بمظهره		
51	يقيم علاقات بناءة مع الأسرة التربوية		
52	يلم بالتشريع المدرسي و يحترمه		
53	مواظب في عمله		
54	يشارك بفعالية في مختلف المجالس التربوية و البيداغوجية		
55	يتكون ذاتيا باستمرار و يشارك في الدورات التكوينية		
56	ينفذ المناهج و التقويمات حسب الأنظمة و التعليمات		
57	يتواصل مع أولياء التلاميذ و يتفاعل إيجابيا معهم		
58	يوفر البيئة الآمنة للمتعلم		
59	يساهم في حل المشكلات المدرسية		
60	يشارك بفعالية في الأنشطة المدرسية المختلفة		

ملحق رقم (3): يمثل ردود المحكمين على بنود شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية:

الرقم	البنود / المحكمين	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	كفايات تخطيط الدرس									
01	يعد ويحترم المخطط السنوي لبناء التعلم والمقاطع التعليمية و الميادين.	+	+	+	+	+	تع	-	+	+
02	يعد مذكرة التعلم ويجدها حسب حاجات المتعلمين	+	+	+	+	+	+	+	+	+
03	يراعي خصائص المتعلم المعرفية والمهارية والنفسية في التخطيط	+	+	+	+	+	-	+	+	+
04	يضمن عند إعداده للتعلمات وضعيات مثيرة للاهتمام	+	+	+	+	+	+	+	+	+
05	يعتمد التوظيف اليداكتيكي المناسب للمراجع (النقل اليداكتيكي)	+	-	-	+	+	+	+	+	-
06	يخطط لاستعمال طرائق متنوعة في العملية التعليمية التعليمية	+	+	+	+	+	+	+	+	-
07	يراعي المكتسبات القبلية للمتعلم في التخطيط	+	+	+	+	+	+	+	+	+
08	يصيغ أسئلة الدرس بدقة ووضوح	+	+	+	+	+	+	+	+	-
09	ينطلق في تدريسه من وضعيات مأخوذة من الواقع	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10	يراعي الفروق الفردية عند إعداده للوضعيات التعليمية التعليمية	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	يخطط لاستعمال الوسائل	+	+	+	+	+	+	+	+	+

									المناسبة في المواقف التعليمية	
12	+	+	+	+	+	+	+	ت	يستغل السندات التربوية في تحضير الوضعيات التعليمية	-
02	+	+	+	+	+	+	+	+	كفايات تنفيذ الدرس	+
13	+	+	-	-	+	+	+	+	متمكن من المادة التدريسية في تخصصه	+
14	-	+	+	-	+	+	+	ت	يؤدي بلغة سليمة و واضحة	ت
15	-	+	+	+	+	+	+	-	ينوع في طرائق التعليم و التعلم	-
16	+	+	+	+	+	+	+	-	يربط الدرس بخبرات المتعلم السابقة	-
17	+	+	+	+	+	-	+	+	يضع المتعلم في مشكلات من واقعه المعيش	+
18	+	+	+	+	-	+	+	+	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة	+
19	-	+	+	+	+	+	+	+	يعرض الدرس بطريقة منهجية	+
20	-	+	+	+	-	+	+	-	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	+
21	-	+	+	+	+	+	+	ت	يوزع الوقت بطريقة تربوية	+
22	+	+	+	+	+	-	+	+	ينهي الدرس بخلاصة من إنتاج المتعلمين	+
23	+	-	-	+	+	+	-	+	يتابع ويراقب أعمال المتعلمين وكراريسهم	+
24	+	+	-	+	+	-	+	ت	يكلف المتعلمين بواجبات منزلية تعزز تعلماتهم	+
25	-	+	-	-	-	+	+	+	يوظف استراتيجيات تعليمية حديثة (بنائية)	+

26	يوظف السبورة توظيفاً بيداغوجياً	+	+	+	+	+	+	+	+	-
27	يجيد استعمال تكنولوجيايات الإعلام والاتصال ويوظفها في المواقف التعليمية.	+	+	-	+	+	-	+	+	-
	كفايات التقويم	+	+	+	+	+	+	+	+	+
28	ينجز التقويم التشخيصي	+	+	+	+	+	+	+	+	+
29	يقوم المتعلمين باستمرار	-	+	+	+	+	+	+	+	-
30	يستعمل التقويم التكويني مدعماً بالتغذية الراجعة	+	+	+	+	-	+	+	+	+
31	يبنى تقويمه النهائي بطريقة منهجية	ت	+	+	+	+	+	+	+	-
32	يبنى إختبارات تحصيلية تتميز بالصدق و الثبات	-	+	+	+	+	+	+	-	-
33	يحلل نتائج التقويم ويوظفه في المعالجة البيداغوجية	+	+	+	+	+	+	+	+	-
34	يعتمد في التقويم على معايير واضحة ودقيقة	-	+	+	+	+	+	+	+	-
35	يقوم حصيلة مكتسبات المتعلمين	-	+	+	+	+	+	+	+	-
36	يتخذ من عملية التقويم محفزاً للمتعلمين	+	+	+	+	+	+	+	+	+
37	يشجع على التقويم الذاتي للمتعلمين	ت	+	+	+	-	+	+	+	+
04	كفايات التواصل و التفاعل الصفي	+	+	+	+	+	+	+	+	+
38	يراعي مستوى المتعلم و خصوصياته	ت	+	+	-	+	+	+	+	-
39	يستعمل أسلوب التشجيع	+	+	+	+	+	+	+	+	-

									والتحفيز والتعزيز	
40	+	+	+	+	-	+	+	+	يقبل أخطاء المتعلمين و ينطلق منها في بناء تعلمات صحيحة	-
41	+	+	+	+	+	+	+	+	يرد على استفسارات المتعلمين بصدر رحب	-
42	+	+	+	+	+	+	+	تع	يشجع على الحوار	-
43	+	+	+	+	+	+	+	+	يمرن المتعلمين على التفكير الناقد	-
44	+	+	-	-	+	+	+	+	يستعمل التعبير اللفظي وغير اللفظي و الحركي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي	-
45	+	+	+	+	+	+	+	+	يتحكم في مشاركة المتعلمين ويوجهها في خدمة الموقف التعليمي	-
46	+	+	+	-	-	+	+	+	يوفر المناخ الديمقراطي داخل القسم	+
47	+	+	+	+	+	+	+	+	يشجع التلاميذ على التعاون والمشاركة في الأنشطة	+
48	+	+	+	+	-	+	+	-	يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية	+
05	+	+	+	+	+	+	+	+	كفايات أخلاقيات المهنة	+
49	+	+	+	+	+	+	+	+	يظهر الإعتزاز بمهنته	+
50	+	+	+	+	+	-	+	+	يهتم بمظهره	+
51	+	+	+	+	+	+	+	+	يقيم علاقات بناءة مع الأسرة التربوية	+
52	+	+	+	+	+	+	+	+	يلم بالتشريع المدرسي ويحترمه	-

53	مواظب في عمله	+	+	+	+	+	+	+	+
54	يشارك بفعالية في مختلف المجالس التربوية والبيداغوجية	+	+	+	+	+	+	+	+
55	يتكون ذاتيا باستمرار ويشارك في الدورات التكوينية	+	+	+	+	+	+	+	-
56	ينفذ المناهج والتقويمات حسب الأنظمة والتعليمات	-	+	+	+	+	+	+	-
57	يتواصل مع أولياء التلاميذ ويتفاعل إيجابيا معهم	+	+	+	+	+	+	+	-
58	يوفر البيئة الآمنة للمتعلم	-	+	+	+	+	+	+	+
59	يساهم في حل المشكلات المدرسية	-	+	+	+	+	+	+	-
60	يشارك بفعالية في الأنشطة المدرسية المختلفة	+	+	+	+	+	+	+	-

يمثل الملحق رقم (04) ردود المحكمين على بنود شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية و الأعداد من (1-9) السادة المحكمين، كما تمثل الإشارة (+) الموافقة على البند و الإشارة (-) عدم الموافقة على البند كما تمثل مختصر كلمة تعديل (تع) و مختصر كلمة تحويل (تح).

الملحق رقم (04): يمثل شبكة الملاحظة النهائية للكفايات التدريسية

جامعة البليدة 02 -لونيبي علي- العفرون

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص: علوم التربية

شبكة الملاحظة

سيدي/ سيدتي:..المدير(ة).....

في إطار القيام بدراسة جامعية خاصة بأطروحة دكتوراه في علوم التربية بعنوان " تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات"، قام الباحث بإعداد شبكة الملاحظات خاصة بكفاية أستاذ التعليم المتوسط في الأبعاد التالية (تخطيط الدرس- تنفيذ الدرس- التواصل و التفاعل الصفي - بعد أخلاقيات المهنة- التقويم) لملاحظة أساتذة الرياضيات في زيارة قسم حسب مقياس ليكرت بثلاثة بدائل (عالي -متوسط - منخفض-)

معلومات ضرورية عن الأستاذ الذي يخضع للملاحظة:

إسم المتوسطة:..... المدينة:..... الولاية:.....

الجنس: ☐ ذكر

☐ أنثى

الاقدمية في التدريس: ☐ سنة

مادة التكوين:

مادة التدريس:

الشهادة المتحصل عليها:

المعهد التكنولوجي ☐ بانس/ماستر ☐ إسة العليا لتكوين الأساتذة ☐

ملاحظة هامة:

1- يجب ملأ كل الخانات في الصفحة الأولى دون ذكر اسم الأستاذ.

2- الإجابة عن كل العبارات الموجودة في شبكة الملاحظة حتى تقي الدراسة بغرضها العلمي.

شبكة الملاحظة لقياس الكفايات التدريسية العامة لأستاذة التعليم المتوسط (مادة الرياضيات)

الرقم	العبارة (البند)	أداء الأستاذ في كل عبارة		
		عالي	متوسط	منخفض
01	كفايات تخطيط الدرس			
01	يعد المقطع التعليمي (التدرجات)			
02	يعد مذكرة المقطع التعليمي حسب التعليمات			
03	يراعي خصائص المتعلم النمائية في التخطيط			
04	يعد عند تخطيطه للمقطع التعليمي وضعيات مثيرة للاهتمام			
05	ينوع في توظيف المستندات و المقررات الوزارية عند التخطيط			
06	يخطط لاستعمال طرائق متنوعة في العملية التعليمية			
07	يراعي المكتسبات القبلية للمتعلم في التخطيط			
08	يصيغ في تخطيطه أسئلة الدرس بدقة و وضوح			
09	ينطلق في تخطيطه من وضعيات مأخوذة من الواقع			
10	يراعي الفروق الفردية عند إعدادهِ للوضعيات التعليمية			
11	يخطط لاستعمال الوسائل المناسبة في الوضعيات التعليمية			
02	كفايات تنفيذ الدرس			
12	متمكن من المادة التدريسية في تخصصه			
13	يستخدم لغة سليمة و واضحة			
14	ينوع في طرائق التعليم و التعلم			
15	يربط الدرس بخبرات المتعلمين السابقة			
16	يضع المتعلمين في مشكلة من واقعهم المعيش أثناء العملية التعليمية التعليمية			
17	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة أثناء العملية التعليمية التعليمية			
18	يعرض الدرس بطريقة منهجية			

19	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء العملية التعليمية التعليمية		
20	يعزز و يثمن مشاركة المتعلمين		
21	ينهي الدرس بخلاصة من إنتاج المتعلمين		
22	يكلف المتعلمين بواجبات منزلية تعزز تعلماتهم		
23	يوظف استراتيجيات تعليمية بنائية		
24	يتحكم وينظم العمل داخل القسم		
25	يوظف السبورة توظيفاً بيداغوجياً		
03	كفايات التواصل و التفاعل الصفي		
26	ينادي المتعلمين بأسمائهم		
27	يراعي مستوى المتعلمين و خصوصياتهم		
28	يستعمل أسلوب التشجيع و التحفيز و التعزيز		
29	يقبل أخطاء المتعلمين و ينطلق منها في بناء تعلمات صحيحة		
30	يرد على استفسارات المتعلمين بصدق ورحب		
31	يشجع على الحوار		
32	يمرن المتعلمين على التفكير الناقد		
33	يستعمل التعبير اللفظي و غير اللفظي والحركي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي		
34	يتحكم في مشاركة المتعلمين ويوجهها في خدمة الموقف التعليمي		
04	كفايات أخلاقيات المهنة		
35	يظهر الإعتزاز بمهنته		
36	يهتم بمظهره		
37	يقيم علاقات بناءة مع الأسرة التربوية		
38	يعرف التشريع المدرسي و يحترمه		
39	مواظب في عمله		
40	يشارك بفعالية في مختلف المجالس التربوية والبيداغوجية		

41	يتكون باستمرار و يشارك في مختلف الدورات التكوينية و يؤطرها		
05	كفايات التقويم		
42	ينجز التقويم التشخيصي و يوظفه في التعرف على مكتسبات المتعلمين القبالية		
43	يقوم المتعلمين باستمرار		
44	يستعمل التقويم التكويني مدعما بالتغذية الراجعة		
45	يبني تقويمه النهائي بطريقة منهجية		
46	يحلل نتائج التقويم و يوظفه في المعالجة البيداغوجية		
47	يعتمد في التقويم على معايير واضحة و دقيقة		
48	يقوم حصيلة مكتسبات المتعلمين		
49	يتخذ من عملية التقويم محفزا للمتعلمين		
50	يشجع على التقويم الذاتي للمتعلمين		

الملحق رقم (05): يمثل نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس الكفايات التدريسية

Reliability

تقدير ثبات درجات مقياس الكفايات التدريسية باستخدام طريقة التجزئة النصفية Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.916
		N of Items	25 ^a
	Part 2	Value	0.938
		N of Items	25 ^b
	Total N of Items		50
Correlation Between Forms		0.935	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.966
	Unequal Length		0.966
Guttman Split-Half Coefficient			0.963

a. The items are: @1, @3, @5, @7, @9, @11, @13, @15, @17, @19, @21, @23, @25, @27, @29, @31, @33, @35, @37, @39, @41, @43, @45, @47, @49.

b. The items are: @2, @4, @6, @8, @10, @12, @14, @16, @18, @20, @22, @24, @26, @28, @30, @32, @34, @36, @38, @40, @42, @44, @46, @48, @50.

Reliability

تقدير ثبات درجات مقياس الكفايات التدريسية باستخدام معادلة ألفا لكرنباخ Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.963	50

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
@1	110.43	413.909	0.30	0.963
@2	110.43	412.875	0.35	0.963
@3	110.87	398.533	0.81	0.961
@4	110.73	401.995	0.71	0.962
@5	110.80	399.200	0.74	0.961
@6	110.93	401.995	0.63	0.962
@7	110.57	402.875	0.62	0.962
@8	110.87	399.637	0.67	0.962
@9	110.73	400.892	0.65	0.962
@10	110.90	404.783	0.59	0.962
@11	110.57	408.323	0.46	0.962
@12	110.13	417.568	0.21	0.963

الملاحق

@13	110.40	410.662	0.44	0.963
@14	110.80	400.097	0.71	0.962
@15	110.77	397.357	0.74	0.961
@16	110.90	397.059	0.69	0.962
@17	110.63	411.689	0.30	0.963
@18	110.60	409.972	0.44	0.963
@19	111.07	397.857	0.78	0.961
@20	110.80	397.890	0.73	0.961
@21	110.80	405.821	0.51	0.962
@22	110.57	404.461	0.61	0.962
@23	110.70	405.941	0.50	0.962
@24	110.43	406.116	0.64	0.962
@25	110.37	411.826	0.39	0.963
@26	110.73	400.616	0.62	0.962
@27	110.77	408.944	0.42	0.963
@28	110.77	400.392	0.68	0.962
@29	110.70	406.493	0.52	0.962
@30	110.50	407.914	0.47	0.962
@31	110.70	403.114	0.60	0.962
@32	110.97	399.964	0.68	0.962
@33	110.73	403.444	0.56	0.962
@34	110.73	402.961	0.62	0.962
@35	110.20	415.062	0.28	0.963
@36	110.27	410.478	0.39	0.963
@37	110.50	407.362	0.59	0.962
@38	110.93	406.961	0.53	0.962
@39	110.33	409.195	0.46	0.962
@40	110.63	407.482	0.51	0.962
@41	110.67	403.471	0.62	0.962
@42	110.57	401.495	0.72	0.961
@43	110.73	396.133	0.81	0.961
@44	110.87	397.085	0.75	0.961
@45	110.70	411.252	0.42	0.963
@46	110.80	404.993	0.58	0.962
@47	110.37	416.240	0.18	0.963
@48	110.87	401.844	0.74	0.961
@49	110.90	399.197	0.70	0.962
@50	111.00	401.724	0.64	0.962
			0.57	

Reliability

تقدير ثبات درجات بعد تخطيط الدرس باستخدام طريقة التجزئة النصفية: Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.754
		N of Items	6 ^a
	Part 2	Value	0.777
		N of Items	5 ^b
	Total N of Items		11
Correlation Between Forms			0.768
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.869
	Unequal Length		0.870
Guttman Split-Half Coefficient			0.866

a. The items are: @1, @3, @5, @7, @9, @11.

b. The items are: @11, @2, @4, @6, @8, @10.

Reliability

تقدير ثبات درجات بعد تخطيط الدرس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ: Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.867	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
@1	21.93	22.892	0.29	0.871
@2	21.93	22.961	0.28	0.872
@3	22.37	19.275	0.83	0.835
@4	22.23	20.254	0.69	0.846
@5	22.30	19.734	0.70	0.845
@6	22.43	19.633	0.70	0.844
@7	22.07	21.306	0.45	0.863
@8	22.37	19.206	0.72	0.842
@9	22.23	19.909	0.64	0.850
@10	22.40	21.007	0.55	0.856
@11	22.07	22.340	0.32	0.871

Reliability

تقدير ثبات درجات بعد تنفيذ الدرس باستخدام طريقة التجزئة النصفية: Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.747
		N of Items	7 ^a
	Part 2	Value	0.792
		N of Items	7 ^b
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			0.831
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.907
	Unequal Length		0.907
Guttman Split-Half Coefficient			0.907

a. The items are: @13, @15, @17, @19, @21, @23, @25.

b. The items are: @12, @14, @16, @18, @20, @22, @24.

Reliability

تقدير ثبات درجات بعد تنفيذ الدرس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ: Scale:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.877	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
@12	29.30	34.493	0.18	0.881
@13	29.57	31.564	0.57	0.868
@14	29.97	29.689	0.67	0.862
@15	29.93	28.064	0.82	0.853
@16	30.07	28.064	0.75	0.856
@17	29.80	31.683	0.39	0.877
@18	29.77	31.909	0.48	0.872
@19	30.23	30.047	0.62	0.865
@20	29.97	29.482	0.65	0.863
@21	29.97	31.137	0.47	0.872
@22	29.73	31.651	0.46	0.873
@23	29.87	31.568	0.42	0.875
@24	29.60	30.800	0.69	0.863
@25	29.53	32.947	0.35	0.877

0.54

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد التواصل والتفاعل الصفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.731
		N of Items	5 ^a
	Part 2	Value	0.702
		N of Items	4 ^b
	Total N of Items		9
	Correlation Between Forms		0.852
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.920
	Unequal Length		0.921
	Guttman Split-Half Coefficient		0.911

a. The items are: @27, @29, @31, @33, @26.

b. The items are: @26, @28, @30, @32, @34.

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد التواصل والتفاعل الصفي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.856	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation
@26	17.60	15.834	0.57
@27	17.63	16.999	0.46
@28	17.63	16.102	0.59
@29	17.57	16.599	0.56
@30	17.37	16.654	0.55
@31	17.57	15.909	0.64
@32	17.83	15.523	0.67
@33	17.60	15.972	0.59
@34	17.60	16.386	0.57

0.58

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد أخلاقيات المهنة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.619
		N of Items	4 ^a
	Part 2	Value	0.319
		N of Items	3 ^b
	Total N of Items		7
Correlation Between Forms		0.822	
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.902
	Unequal Length		0.904
Guttman Split-Half Coefficient			0.886

a. The items are: @35, @37, @39, @41.

b. The items are: @41, @36, @38, @40.

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد أخلاقيات المهنة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.757	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation
@35	14.27	6.409	0.42
@36	14.33	6.023	0.41
@37	14.57	6.047	0.51
@38	15.00	6.138	0.39
@39	14.40	6.041	0.45
@40	14.70	5.803	0.50
@41	14.73	5.237	0.66
			0.48

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد كفايات التقويم باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.847
		N of Items	5 ^a
	Part 2	Value	0.584
		N of Items	4 ^b
	Total N of Items		9
Correlation Between Forms			0.703
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.825
	Unequal Length		0.827
Guttman Split-Half Coefficient			0.785

a. The items are: @42, @44, @46, @48, @50.

b. The items are: @50, @43, @45, @47, @49.

Reliability

Scale: تقدير ثبات درجات بعد كفايات التقويم باستخدام معادلة ألفا لكرنباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.855	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation
@42	17.23	14.185	0.70
@43	17.40	13.283	0.78
@44	17.53	13.361	0.73
@45	17.37	16.102	0.38
@46	17.47	14.878	0.54
@47	17.03	17.551	0.05
@48	17.53	14.395	0.70
@49	17.57	13.840	0.66
@50	17.67	14.023	0.65
			0.58

Correlations

		الكفايات التدريسية
تخطيط الدرس	Pearson Correlation	0.948
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
تنفيذ الدرس	Pearson Correlation	0.938
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
كفايات التواصل والتفاعل الصفّي	Pearson Correlation	0.879
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
كفايات أخلاقيات المهنة	Pearson Correlation	0.797
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
كفايات التقويم	Pearson Correlation	0.946
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
الكفايات التدريسية	Pearson Correlation	1
	N	30

الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الأولى

Explore

		Sig.	Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	Sig.
كفايات تخطيط الدرس		0.127	0.971	92	0.036
كفايات تنفيذ الدرس		0.001	0.956	92	0.003
كفايات التواصل و التفاعل الصفى		0.001	0.955	92	0.003
كفايات أخلاقيات المهنة		0.000	0.880	92	0.000
كفايات التقويم		0.060	0.968	92	0.022
الكفايات التدريسية		0.012	0.973	92	0.053

NPar Tests

Frequencies

	Residual
منخفضة	-22.7
متوسطة	11.3
عالية	11.3
Total	
Chi-Square	
df	
Asymp. Sig.	

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكفايات التدريسية	92	113.9674	21.68985	2.26132

One-Sample Test

Test Value = 117

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكفايات التدريسية	-1.341	91	0.183	-3.03261	-7.5244	1.4592

الملحق رقم (07): يمثل نتائج الفرضية الثانية

نتائج الفرضية الثانية

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كفايات تخطيط الدرس	92	24.3587	5.08301	0.52994

One-Sample Test

Test Value = 25.64

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
كفايات تخطيط الدرس	-2.418	91	0.018	-1.28130	-2.3340	-0.2286

T-Test

الملحق رقم (08): يمثل نتائج الفرضية الثالثة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كفايات تنفيذ الدرس	92	32.0326	6.72775	0.70142

One-Sample Test

Test Value = 32.63

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
كفايات تنفيذ الدرس	-0.852	91	0.397	-0.59739	-1.9907	0.7959

الملحق رقم (09): يمثل نتائج الفرضية الرابعة

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كفايات التواصل و التفاعل الصفي	92	20.5978	4.29428	0.44771

One-Sample Test

Test Value = 20.98

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
كفايات التواصل و التفاعل الصفي	-0.854	91	0.396	-0.38217	-1.2715	0.5071

الملحق رقم (10): يمثل نتائج الفرضية الخامسة

T-Test

One-Sample Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
92	17.0217	3.48301	0.36313

One-Sample Test

Test Value = 16.32

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
كفايات أخلاقيات المهنة	1.932	91	0.056	0.70174	-0.0196

الملحق رقم (11): يمثل نتائج الفرضية السادسة

T-Test

One-Sample Statistics

N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
92	19.9565	4.55953	0.47536

One-Sample Test

Test Value = 20.98

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
	-2.153	91	0.034	-1.02348	-1.9677

الملحق رقم (12): يمثل نتائج الفرضية السابعة

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
1	ذكور	28	
2	إناث	64	
1	معهد	14	
2	جامعة	67	
3	مدرسة عليا	11	
1	أقل من 5 سنوات	28	
2	من 5 الى 10 سنوات	27	

3	10 سنوات وأكثر	37
---	----------------	----

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الكفايات التدريسية

		الجنس	Mean	Std. Deviation	N
معهد	10 سنوات وأكثر	124.2857	14.49959	7	
	Total	124.2857	14.49959	7	
جامعة	أقل من 5 سنوات	97.0000	22.96737	5	
	من 5 إلى 10 سنوات	102.4444	28.88819	9	
	10 سنوات وأكثر	118.8000	21.28849	5	
	Total	105.3158	25.74243	19	
مدرسة عليا	من 5 إلى 10 سنوات	137.0000	7.07107	2	
	Total	137.0000	7.07107	2	
Total	أقل من 5 سنوات	97.0000	22.96737	5	
	من 5 إلى 10 سنوات	108.7273	29.46215	11	
	10 سنوات وأكثر	122.0000	16.95448	12	
	Total	112.3214	24.63971	28	
معهد	10 سنوات وأكثر	133.4286	9.72723	7	
	Total	133.4286	9.72723	7	
جامعة	أقل من 5 سنوات	105.6190	18.12588	21	
	من 5 إلى 10 سنوات	118.6923	18.22720	13	
	10 سنوات وأكثر	118.2143	20.89968	14	

الملاحق

	Total	112.8333	19.66781	48
مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	113.5000	26.16295	2
	من 5 الى 10 سنوات	100.6667	17.21434	3
	10 سنوات وأكثر	115.2500	31.97264	4
	Total	110.0000	24.34132	9
Total	أقل من 5 سنوات	106.3043	18.30160	23
	من 5 الى 10 سنوات	115.3125	18.92342	16
	10 سنوات وأكثر	122.0000	21.02578	25
	Total	114.6875	20.43563	64
معهد	10 سنوات وأكثر	128.8571	12.77532	14
	Total	128.8571	12.77532	14
جامعة	أقل من 5 سنوات	103.9615	18.95359	26
	من 5 الى 10 سنوات	112.0455	23.97117	22
	10 سنوات وأكثر	118.3684	20.40210	19
	Total	110.7015	21.62982	67
مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	113.5000	26.16295	2
	من 5 الى 10 سنوات	115.2000	23.59449	5
	10 سنوات وأكثر	115.2500	31.97264	4
	Total	114.9091	24.45999	11
Total	أقل من 5 سنوات	104.6429	19.08502	28
	من 5 الى 10 سنوات	112.6296	23.48019	27

سنوات			
10 سنوات وأكثر	122.0000	19.55903	37
Total	113.9674	21.68985	92

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Based on Mean	1.476	11	80	0.157
Based on Median	1.273	11	80	0.255
Based on Median and with adjusted df	1.273	11	67.205	0.259
Based on trimmed mean	1.476	11	80	0.157

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: الكفايات التدريسية

b. Design: Intercept + الجنس + الخبرة + المؤهل العلمي + الجنس * الخبرة * المؤهل العلمي

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الكفايات التدريسية

Type IV Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
9752.742 ^a	11	886.613	2.146	0.026	0.228
744508.744	1	744508.744	1801.694	0.000	0.957
7.66	1	7.66	0.02	0.89	0.00
1933.253 ^b	2	966.63	2.34	0.10	0.06
849.66	2	424.83	1.03	0.36	0.03
3156.16	6	526.03	1.27	0.28	0.09

الملاحق

33058.16	80	413.23			
1237759.00	92				
42810.902	91				

a. R Squared = .228 (Adjusted R Squared = .122)

b. The Type IV testable hypothesis is not unique.

الملحق رقم (13): يمثل نتائج الفرضية الثامنة

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الجنس	1	ذكور	28
	2	إناث	64
المؤهل العلمي	1	معهد	14
	2	جامعة	67
	3	مدرسة عليا	11
الخبرة	1	أقل من 5 سنوات	28
	2	من 5 الى 10 سنوات	27
	3	10 سنوات وأكثر	37

Descriptive Statistics

Dependent Variable: كفايات تخطيط الدرس

الجنس		Mean	Std. Deviation
ذكور	معهد	26.5714	3.64496
	10 سنوات وأكثر	26.5714	3.64496
	Total	26.5714	3.64496

الملاحق

إناث	جامعة	أقل من 5 سنوات	19.6000	2.30217
		من 5 الى 10 سنوات	22.3333	6.83740
		10 سنوات وأكثر	25.2000	3.42053
		Total	22.3684	5.37701
	مدرسة عليا	من 5 الى 10 سنوات	33.0000	0.00000
		Total	33.0000	0.00000
	Total	أقل من 5 سنوات	19.6000	2.30217
		من 5 الى 10 سنوات	24.2727	7.48453
		10 سنوات وأكثر	26.0000	3.46410
		Total	24.1786	5.63753
	معهد	10 سنوات وأكثر	28.8571	2.03540
		Total	28.8571	2.03540
	جامعة	أقل من 5 سنوات	21.9524	4.05557
		من 5 الى 10 سنوات	25.6923	4.51635
		10 سنوات وأكثر	25.6429	4.34311
		Total	24.0417	4.57076
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	24.0000	7.07107
		من 5 الى 10 سنوات	22.3333	3.05505
		10 سنوات وأكثر	23.2500	9.17878
		Total	23.1111	6.37268
	Total	أقل من 5 سنوات	22.1304	4.19203
		من 5 الى 10 سنوات	25.0625	4.40407
		10 سنوات وأكثر	26.1600	5.04711
		Total	24.4375	4.86606
Total	معهد	10 سنوات وأكثر	27.7143	3.07417
		Total	27.7143	3.07417
	جامعة	أقل من 5 سنوات	21.5000	3.86005

الملاحق

		من 5 الى 10 سنوات	24.3182	5.68529
		10 سنوات وأكثر	25.5263	4.03276
		Total	23.5672	4.83116
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	24.0000	7.07107
		من 5 الى 10 سنوات	26.6000	6.22896
		10 سنوات وأكثر	23.2500	9.17878
		Total	24.9091	6.96354
	Total	أقل من 5 سنوات	21.6786	4.00974
		من 5 الى 10 سنوات	24.7407	5.73513
		10 سنوات وأكثر	26.1081	4.54474
		Total	24.3587	5.08301

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2
كفايات تخطيط الدرس	Based on Mean	3.182	11	80
	Based on Median	2.759	11	80
	Based on Median and with adjusted df	2.759	11	60.040
	Based on trimmed mean	3.158	11	80

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: الدرس

b. Design: Intercept + الجنس + الخبرة + المؤهل العلمي + الخبرة * الجنس

Tests of Between-Subjects

Dependent Variable: الدرس

Source	Type IV Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	664.239 ^a	11	60.385	2.864	0.003	0.283

الملاحق

Intercept	34572.070	1	34572.070	1639.532	0.000	0.953
الجنس	0.69	1	0.69	0.03	0.86	0.00
المؤهل العلمي	171.416 ^b	2	85.71	4.06	0.02	0.09
الخبرة	120.50	2	60.25	2.86	0.06	0.07
الجنس * المؤهل العلمي * الخبرة	255.50	6	42.58	2.02	0.07	0.13
Error	1686.92	80	21.09			
Total	56939.00	92				
Corrected Total	2351.163	91				

a. R Squared = .283 (Adjusted R Squared = .184)

b. The Type IV testable hypothesis is not unique.

الملحق رقم (14): يمثل نتائج الفرضية التاسعة

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
الجنس	1 ذكور	28
	2 إناث	64
المؤهل العلمي	1 معهد	14
	2 جامعة	67
	3 مدرسة عليا	11
الخبرة	1 أقل من 5 سنوات	28
	2 من 5 إلى 10 سنوات	27
	3 10 سنوات وأكثر	37

Descriptive Statistics

Dependent Variable: كفايات تنفيذ الدرس

الجنس	Mean	Std. Deviation	N
ذكور	34.0000	4.16333	7
	Total	34.0000	7
	26.2000	7.72658	5
	28.5556	8.14112	9
	33.4000	5.98331	5
	Total	29.2105	19
	41.0000	1.41421	2
	Total	41.0000	2
	26.2000	7.72658	5
	30.8182	8.86361	11
	33.7500	4.75060	12
	Total	31.2500	28
	38.4286	2.43975	7
	Total	38.4286	7
إناث	29.9048	5.94058	21
	33.3846	6.34479	13
	33.1429	6.63159	14
	Total	31.7917	48
	31.0000	8.48528	2
	Total	31.0000	2
	Total	31.0000	2

سنوات				
	من 5 الى 10 سنوات	29.3333	5.50757	3
	10 سنوات وأكثر	31.7500	9.10586	4
	Total	30.7778	6.99603	9
	Total أقل من 5 سنوات	30.0000	5.95437	23
	من 5 الى 10 سنوات	32.6250	6.23832	16
	10 سنوات وأكثر	34.4000	6.51920	25
	Total	32.3750	6.44513	64
	Total	36.2143	4.00343	14
معهد	10 سنوات وأكثر	36.2143	4.00343	14
	Total	36.2143	4.00343	14
	أقل من 5 سنوات	29.1923	6.32468	26
	من 5 الى 10 سنوات	31.4091	7.35921	22
جامعة	10 سنوات وأكثر	33.2105	6.30325	19
	Total	31.0597	6.77983	67
	أقل من 5 سنوات	31.0000	8.48528	2
	من 5 الى 10 سنوات	34.0000	7.51665	5
مدرسة عليا	10 سنوات وأكثر	31.7500	9.10586	4
	Total	32.6364	7.51362	11
	Total أقل من 5 سنوات	29.3214	6.31901	28
	من 5 الى 10 سنوات	31.8889	7.31349	27
	10 سنوات	34.1892	5.94343	37

وأكثر			
Total	32.0326	6.72775	92

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
كفايات تنفيذ الدرس	Based on Mean	1.583	11	80	0.120
	Based on Median	1.018	11	80	0.439
	Based on Median and with adjusted df	1.018	11	62.675	0.442
	Based on trimmed mean	1.522	11	80	0.140

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: كفايات تنفيذ الدرس

b. Design: Intercept + الجنس + الخبرة + المؤهل العلمي * الخبرة * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: كفايات تنفيذ الدرس

Source	Type IV Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	922.948 ^a	11	83.904	2.100	0.029	0.224
Intercept	59072.254	1	59072.254	1478.676	0.000	0.949
الجنس	0.44	1	0.44	0.01	0.92	0.00
المؤهل العلمي	204.697 ^b	2	102.35	2.56	0.08	0.06
الخبرة	112.93	2	56.46	1.41	0.25	0.03
الجنس * المؤهل العلمي * الخبرة	356.20	6	59.37	1.49	0.19	0.10
Error	3195.95	80	39.95			

الملاحق

Total	98519.00	92				
Corrected Total	4118.902	91				

a. R Squared = .224 (Adjusted R Squared = .117)

b. The Type IV testable hypothesis is not unique.

الملحق رقم (15): يمثل نتائج الفرضية العاشرة

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
الجنس	1 ذكور	28
	2 إناث	64
المؤهل العلمي	1 معهد	14
	2 جامعة	67
	3 مدرسة عليا	11
الخبرة	1 أقل من 5 سنوات	28
	2 من 5 الى 10 سنوات	27
	3 10 سنوات وأكثر	37

Descriptive Statistics

Dependent Variable: كفايات التواصل و التفاعل الصفّي

	الجنس	Mean	Std. Deviation
ذكور	معهد 10 سنوات وأكثر	23.2857	4.23140
	Total	23.2857	4.23140
	جامعة أقل من 5 سنوات	17.8000	4.65833
	من 5 الى	18.6667	5.89491

			10 سنوات		
			10 سنوات وأكثر	21.0000	4.52769
			Total	19.0526	5.13673
	مدرسة عليا	من 5 الى 10 سنوات		22.5000	0.70711
			Total	22.5000	0.70711
	Total	أقل من 5 سنوات		17.8000	4.65833
		من 5 الى 10 سنوات		19.3636	5.50041
		10 سنوات وأكثر		22.3333	4.31347
			Total	20.3571	5.03480
إناث	معهد	10 سنوات وأكثر		24.4286	2.29907
			Total	24.4286	2.29907
	جامعة	أقل من 5 سنوات		18.5238	3.40028
		من 5 الى 10 سنوات		21.5385	3.97105
		10 سنوات وأكثر		21.7857	3.23867
			Total	20.2917	3.78664
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات		21.5000	4.94975
		من 5 الى 10 سنوات		16.3333	3.51188
		10 سنوات وأكثر		22.0000	4.69042
			Total	20.0000	4.69042
	Total	أقل من 5 سنوات		18.7826	3.51563
		من 5 الى 10 سنوات		20.5625	4.32001

		10 سنوات وأكثر	22.5600	3.34265
		Total	20.7031	3.96685
Total	معهد	10 سنوات وأكثر	23.8571	3.32490
		Total	23.8571	3.32490
	جامعة	أقل من 5 سنوات	18.3846	3.57857
		من 5 الى 10 سنوات	20.3636	4.93332
		10 سنوات وأكثر	21.5789	3.50104
		Total	19.9403	4.20995
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	21.5000	4.94975
		من 5 الى 10 سنوات	18.8000	4.20714
		10 سنوات وأكثر	22.0000	4.69042
		Total	20.4545	4.32120
	Total	أقل من 5 سنوات	18.6071	3.66504
		من 5 الى 10 سنوات	20.0741	4.77111
		10 سنوات وأكثر	22.4865	3.62569
		Total	20.5978	4.29428

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2
كفايات التواصل و التفاعل الصفى	Based on Mean	1.416	11	80
	Based on Median	1.058	11	80

الملاحق

Based on Median and with adjusted df	1.058	11	67.821
Based on trimmed mean	1.421	11	80

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: كفايات التواصل و التفاعل الصفّي

b. Design: Intercept + الجنس + الخبرة + المؤهل العلمي * الخبرة * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: كفايات التواصل و التفاعل الصفّي

Source	Type IV Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	419.684 ^a	11	38.153	2.425
Intercept	24137.585	1	24137.585	1534.450
الجنس	0.89	1	0.89	0.06
المؤهل العلمي	53.873 ^b	2	26.94	1.71
الخبرة	37.57	2	18.79	1.19
الجنس * المؤهل العلمي * الخبرة	106.75	6	17.79	1.13
Error	1258.44	80	15.73	
Total	40711.00	92		
Corrected Total	1678.12	91		

a. R Squared = .250 (Adjusted R Squared = .147)

b. The Type IV testable hypothesis is not unique.

الملحق رقم (16): يمثل نتائج الفرضية الحادية عشر

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

Value	N
-------	---

	Label	
الجنس	1 ذكور	28
	2 إناث	64
المؤهل العلمي	1 معهد	14
	2 جامعة	67
	3 مدرسة عليا	11
الخبرة	1 أقل من 5 سنوات	28
	2 من 5 الى 10 سنوات	27
	3 10 سنوات وأكثر	37

Descriptive Statistics

Dependent Variable: كفايات أخلاقيات المهنة

	الجنس	Mean	Std. Deviation
ذكور	معهد 10 سنوات وأكثر	18.5714	2.07020
	Total	18.5714	2.07020
	جامعة أقل من 5 سنوات	15.6000	3.91152
	من 5 الى 10 سنوات	14.4444	4.39065
	10 سنوات وأكثر	17.6000	2.96648
	Total	15.5789	3.96254
	مدرسة عليا من 5 الى 10 سنوات	19.5000	0.70711
	Total	19.5000	0.70711
	Total أقل من 5 سنوات	15.6000	3.91152
	من 5 الى 10 سنوات	15.3636	4.43334

الملاحق

		10 سنوات وأكثر	18.1667	2.40580
		Total	16.6071	3.71523
إناث	معهد	10 سنوات وأكثر	19.2857	1.49603
		Total	19.2857	1.49603
	جامعة	أقل من 5 سنوات	17.3810	3.20119
		من 5 الى 10 سنوات	16.4615	3.20456
		10 سنوات وأكثر	16.8571	3.97796
		Total	16.9792	3.39267
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	19.0000	2.82843
		من 5 الى 10 سنوات	15.0000	4.35890
		10 سنوات وأكثر	17.0000	4.83046
		Total	16.7778	4.11636
	Total	أقل من 5 سنوات	17.5217	3.14599
		من 5 الى 10 سنوات	16.1875	3.33104
		10 سنوات وأكثر	17.5600	3.64097
		Total	17.2031	3.39084
Total	معهد	10 سنوات وأكثر	18.9286	1.77436
		Total	18.9286	1.77436
	جامعة	أقل من 5 سنوات	17.0385	3.34043
		من 5 الى 10 سنوات	15.6364	3.77391
		10 سنوات	17.0526	3.67384

وأكثر			
Total		16.5821	3.58933
أقل من 5 سنوات	مدرسة عليا	19.0000	2.82843
من 5 إلى 10 سنوات		16.8000	3.96232
10 سنوات وأكثر		17.0000	4.83046
Total		17.2727	3.84944
أقل من 5 سنوات	Total	17.1786	3.30043
من 5 إلى 10 سنوات		15.8519	3.75913
10 سنوات وأكثر		17.7568	3.26943
Total		17.0217	3.48301

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2
كفايات أخلاقيات المهنة	Based on Mean	1.855	11	80
	Based on Median	0.874	11	80
	Based on Median and with adjusted df	0.874	11	60.553
	Based on trimmed mean	1.695	11	80

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: كفايات أخلاقيات المهنة

b. Design: Intercept + الجنس + الخبرة + المؤهل العلمي + الجنس * الخبرة * المؤهل العلمي

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: كفايات أخلاقيات المهنة

Source	Type IV Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	163.794 ^a	11	14.890	1.267
Intercept	16585.112	1	16585.112	1411.255
الجنس	0.27	1	0.27	0.02
المؤهل العلمي	56.081 ^b	2	28.04	2.39
الخبرة	7.56	2	3.78	0.32
الجنس * المؤهل العلمي * الخبرة	60.07	6	10.01	0.85
Error	940.16	80	11.75	
Total	27760.00	92		
Corrected Total	1103.957	91		

a. R Squared = .148 (Adjusted R Squared = .031)

b. The Type IV testable hypothesis is not unique.

الملحق رقم (17): يمثل نتائج الفرضية الثانية عشر

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
الجنس	1 ذكور	28
	2 إناث	64
المؤهل العلمي	1 معهد	14
	2 جامعة	67
	3 مدرسة عليا	11
الخبرة	1 أقل من 5 سنوات	28
	2 من 5 إلى 10 سنوات	27
	3 10 سنوات	37

Descriptive Statistics

Dependent Variable: كفايات التقويم

			Mean	Std. Deviation
الجنس				
ذكور	معهد	10 سنوات وأكثر	21.8571	3.53217
		Total	21.8571	3.53217
	جامعة	أقل من 5 سنوات	17.8000	6.45755
		من 5 الى 10 سنوات	18.4444	5.07718
		10 سنوات وأكثر	21.6000	5.22494
		Total	19.1053	5.40468
	مدرسة عليا	من 5 الى 10 سنوات	21.0000	7.07107
		Total	21.0000	7.07107
	Total	أقل من 5 سنوات	17.8000	6.45755
إناث	معهد	من 5 الى 10 سنوات	18.9091	5.16632
		10 سنوات	21.7500	4.09268
		وأكثر		
		Total	19.9286	5.06205
		Total	22.4286	3.59894

الملاحق

	جامعة	أقل من 5 سنوات	17.8571	3.91517
		من 5 الى 10 سنوات	21.6154	4.15408
		10 سنوات وأكثر	20.7857	4.64391
		Total	19.7292	4.44704
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	18.0000	2.82843
		من 5 الى 10 سنوات	17.6667	2.30940
		10 سنوات وأكثر	21.2500	5.73730
		Total	19.3333	4.24264
	Total	أقل من 5 سنوات	17.8696	3.78159
		من 5 الى 10 سنوات	20.8750	4.12916
		10 سنوات وأكثر	21.3200	4.42267
		Total	19.9688	4.36424
Total	معهد	10 سنوات وأكثر	22.1429	3.43863
		Total	22.1429	3.43863
	جامعة	أقل من 5 سنوات	17.8462	4.35148
		من 5 الى 10 سنوات	20.3182	4.71458
		10 سنوات وأكثر	21.0000	4.66667
		Total	19.5522	4.70423
	مدرسة عليا	أقل من 5 سنوات	18.0000	2.82843
		من 5 الى 10 سنوات	19.0000	4.30116

الملاحق

	10 سنوات وأكثر	21.2500	5.73730
	Total	19.6364	4.45584
Total	أقل من 5 سنوات	17.8571	4.22264
	من 5 إلى 10 سنوات	20.0741	4.59034
	10 سنوات وأكثر	21.4595	4.26611
	Total	19.9565	4.55953

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2
كفايات التقويم	Based on Mean	0.718	11	80
	Based on Median	0.447	11	80
	Based on Median and with adjusted df	0.447	11	60.977
	Based on trimmed mean	0.689	11	80

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: كفايات التقويم

b. Design: Intercept + الجنس + الخبرة + المؤهل العلمي

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: كفايات التقويم

Source	Type IV Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	295.610 ^a	11	26.874	1.347
Intercept	22416.003	1	22416.003	1123.457

الملاحق

الجنس	1.31	1	1.31	0.07
المؤهل العلمي	3.951 ^b	2	1.98	0.10
الخبرة	63.62	2	31.81	1.59
الجنس * المؤهل العلمي * الخبرة	66.46	6	11.08	0.56
Error	1596.22	80	19.953	
Total	38532.00	92		
Corrected Total	1891.826	91		

a. R Squared = .156 (Adjusted R Squared = .040)

b. The Type IV testable hypothesis is not unique.

الملحق رقم (18): يمثل نتائج الفرضية الثالثة عشر

NPar Tests

Friedman Test

Ranks

Mean Rank

كفايات تخطيط الدرس	3.76
كفايات تنفيذ الدرس	4.98
كفايات التواصل و التفاعل الصفى	2.60
كفايات أخلاقيات المهنة	1.38
كفايات التقويم	2.29

Test Statistics^a

N	92
Chi-Square	293.862
df	4
Asymp. Sig.	0.000

a. Friedman Test

