



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية



شعبة علم النفس

درجة إمتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببعض إبتدائيات كوينين والوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د/محمد سبع

إعداد الطالبتين :

أمال العيفاوي

رفيدة سعدوني

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه والصلاة والسلام على صفوة الخلق اجمعين نبينا محمد وعلى اله وصحبه ومن سار على نهجه واقتدى بسنته الى يوم الدين واعترافا بالفضل والشكر.

اشكر الله سبحانه وتعالى على فضله واحسانه وعلى ما انعم به على من القدرة على اتمام هذه الدراسة، ثم الشكر بعد الله تعالى لأهل الفضل اعترافا بفضلهم، وتقديرا لجهدهم وسعيهم.

اولا اتقدم بجزيل الشكر للأستاذ الفاضل "محمد سبع" الذي اشرف على هذه الرسالة منذ ان كانت فكرة الى ان اصبحت مذكرة فجزاه الله عني خير الجزاء.

ومن باب الاعتراف بالفضل اقدم كل شكري وتقديري لكافة الاساتذة الافاضل الذين لم يبخلوا بخبراتهم وعونهم لي وخص بالشكر الدكتور "حمي سليم" والاستاذة "عائشة لرقط"، والدكتور "حوامدي ساسي"، والدكتور "شنة رضا"، والدكتور "غربي عبد الناصر".

وفي الختام نسال الله تعالى ان يجعل ما قدمته من جهد في هذه الرسالة خالصا لوجهه الكريم وان ينفع به امة سيدنا وشفيعنا محمد عليه افضل الصلاة وازكى التسليم.

والله ولي التوفيق

الطالبتان: * رفيدة سعدوني * أمال العفاوي

ملخص الدراسة

ان العالم اليوم يشهد تطورا معرفيا وتكنولوجيا متسارعا، ومواكبته لهذا التطور لا بد من اعداد المعلم اعدادا جيدا لان العملية التربوية تشكل عنصرا اساسيا في احداث هذا التطور، ونظرا لما يمثله المعلم من اهمية باعتباره ركنا اساسيا من اركان النظام التربوي بشكل عام، ومسهلا لتعلم التلاميذ بشكل خاص، اذن لا بد من أن تتوافر لدى المعلم بعض الكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، الى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الاخرى، فالتعلم بحاجة الى معلم له خبرات تربوية وثقافية متنوعة وقاعدة معرفية فكرية تؤهله ليكون قادرا على التنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتاحة وتشجيع التلاميذ على ادراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم.

وكفايات المعلم لا تتوقف على اعداده التخصصي فقط بل يتعدى الامر الى تكوينه تكوينا مستمرا ليكون متوازيا مع خط التحديث المستمر في التربية والتعليم.

وفي هذا الاطار يندرج البحث الحالي الذي يهدف الى معرفة "درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية".

اجري البحث على عينة تقدر ب 60 معلم ومعلمة من ابتدائيات مدينة الوادي، وقد لجأنا لجمع البيانات المتعلقة بالموضوع الى الاستبيان ، وقد اشتملت الاداة على المحاور الثلاثة لكفايات التدريس(التخطيط، التنفيذ، التقويم).

Résumé de l'étude

selon laquelle le monde connaît aujourd'hui un développement accéléré des connaissances et des technologies, et en suivant ce développement, l'enseignant doit être bien préparé car le processus éducatif constitue un élément essentiel dans les événements de ce développement, et compte tenu de l'importance que l'enseignant représente en tant que pilier essentiel du système éducatif en général, et facilité d'apprentissage Les étudiants en particulier, puis l'enseignant doit avoir certaines compétences pédagogiques (planification, mise en œuvre, évaluation), en plus d'être en mesure d'obtenir une bonne quantité de connaissances dans d'autres domaines de la vie, l'apprentissage a besoin d'un enseignant qui a diverses expériences éducatives et culturelles et une base de connaissances intellectuelles Cela le qualifie pour pouvoir coordonner les différentes sources de connaissances disponibles et encourager les étudiants à comprendre les concepts qui aident à intégrer leurs connaissances et leur expertise.

Et les compétences de l'enseignant ne dépendent pas uniquement de sa préparation spécialisée, mais elles vont au-delà de sa formation à une formation continue pour être parallèles à la ligne de modernisation continue de l'éducation.

Dans ce cadre, la recherche actuelle vise à connaître «la disponibilité de certaines compétences pédagogiques chez les enseignants du primaire.»

La recherche a été menée sur un échantillon de 60 enseignants masculins et féminins des débuts de Valley City, et nous avons eu recours à la collecte de données liées au sujet du questionnaire, et l'outil comprenait les trois axes de compétences pédagogiques (planification, mise en œuvre, évaluation).

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالفرنسية
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
1	مقدمة
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الاول: مدخل الى مشكلة الدراسة	
5	1. الاشكالية
6	2. اهمية الدراسة
7	3. اهداف الدراسة
7	4. تحديد مصطلحات الدراسة
8	5. الدراسات السابقة
14	6- تعقيب على الدراسات السابقة:
الفصل الثاني: الكفايات التدريسية	
21	تمهيد
21	اولا: الكفايات
21	1. تكرر مفهوم الكفاية في الادب التربوي
22	2. تعريف الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها
24	3. تصنيف الكفايات
27	ثانيا: الكفايات التدريسية
27	1. مفهوم الكفايات التدريسية

28	2.الكفايات التدريسية المتطلبة لدى المعلم
30	3.وسائل قياس الكفايات التدريسية
31	4.اهم الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية
41	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية	
43	تمهيد
43	اولا: المرحلة الابتدائية
43	1.تعريف المرحلة الابتدائية
44	2. اهمية المرحلة الابتدائية
44	3. اهداف المرحلة الابتدائية
45	4. الوظائف الاجتماعية والتربوية للمرحلة الابتدائية
47	5. اهمية مهنة التعليم
48	ثانيا: المعلم
48	1.مكانة المعلم في العملية التربوية
49	2.خصائص المعلم في التربية المعاصرة
49	3.تكوين المعلمين في الجزائر
55	4.اهمية تكوين المعلمين
58	5.نظم اعداد المعلم
62	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: اجراءات الدراسة وادواتها	
65	تمهيد
65	1.منهج الدراسة
67	2.حدود الدراسة
67	3.عينة الدراسة

68	4.ادوات الدراسة
69	5.اجراءات الدراسة
72	6.الاساليب الاحصائية
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
75	تمهيد
76	1.عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام
77	2.عرض ومناقشة نتائج التساؤل الاول
78	3.عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني
79	4.عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث
79	5.عرض ومناقشة نتائج الفرضية
83	الخلاصة العامة.
83	التوصيات والاقتراحات
86	قائمة المراجع
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الاعداد للخطه الدراسيه السنويه	35
02	تقويم هدف تعليمي	39
03	تقويم كفاءه قاعديه	40
04	تقويم كفاءه ختاميه	40
05	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس	70
06	معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس والابعاد الأخرى للمقياس وكذلك مع الدرجة الكلية	71
07	يوضح مؤشرات ثبات درجات مقياس جودة الحياة لدى العانس	71
08	نتائج التساؤل العام	76
09	نتائج التساؤل الأول	77
10	نتائج التساؤل الثاني	78
11	نتائج التساؤل الثالث	79
12	نتائج الفروق بين الجنسين على الدرجة الكلية للمقياس	80
13	نتائج الفروق بين الجنسين على البعد الأول (التخطيط)	81
14	نتائج الفروق بين الجنسين على البعد الثاني (التنفيذ)	81
15	نتائج الفروق بين الجنسين على البعد الثالث (التقويم)	82

مقدمة:

تعد عملية التدريس عملية تربوية مهمة؛ فبواسطتها يتم تطوير الاجيال التي تسهم في بناء المجتمع العصري الحديث، ورفقيه، وازدهاره، لتوجيه نموها المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي توجيهها هادفاً؛ بحيث تصبح مقتدرة على الاسهام الفعال في المجتمع، والقيام بأدوارها خير قيام.(حمدان، 2001، ص05).

كما يعد المعلم الركن الاساس الذي تتوقف عليه نجاح عملية التدريس، وجودتها وفعاليتها في تحقيق الاهداف المخطط لها، وهذا يتجلى في الاداء التدريسي للمعلم في غرف الصف من خلال مهارات تنفيذ المعلم للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية، وتعميق معلومات المدرس اكثر مما في الكتاب المدرسي.(متولي، 1991، ص170).

ويؤكد التربويين على ضرورة اعداد المعلم وتنقفه نظريا وعلميا بصورة مستمرة مع متابعة نموه المهني داخل المدرسة، وتحديد الكفايات العلمية الادبية المطلوبة، وتصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات وتطويرها وتسخيرها للعملية التربوية بمختلف جوانبها.

ونظرا لما للكفايات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي من اهمية و تأثير بالغ في نجاح المنظومة التعليمية، فإنها تخضع لعملية التقويم التي تشمل تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية التي من خلالها يمكن اكتشاف مواطن القوة وتعززها، ومواطن الضعف ومعالجتها، والتقويم عملية شاملة ومستمرة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل اركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الاهداف المرجوة(رافده الحري، 2008، ص18)

لذلك برزت اهمية الدراسة بكونها وسيلة لتقييم مستوى الاداء التدريسي لهذه الكفايات المتمثلة في كفاية التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لعملية التدريس من طرف المعلم.

وانطلاقاً من هذه النقطة حاولنا في دراستنا معرفة درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتم احتواء ابعاد هذا الموضوع في هيكلية نظرية، وتطبيقية حيث يحوى الجانب النظري:

الاطار العام للدراسة الذي يتناول اشكالية الدراسة بالإضافة الى اهميتها، واهدافها والمصطلحات الاجرائية للدراسة، بالإضافة الى الدراسات السابقة.

والفصل الاول الذي يدور حول الكفايات التدريسية، حيث تناولنا فيه تطور مفهوم الكفايات التدريسية في الادب التربوي، تعريف الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها، تعريف المرحلة الابتدائية وتصنيف الكفايات، والكفايات التدريسية المتطلبة لدى المعلم، ووسائل قياس الكفايات التدريسية، واهم الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية. اما الفصل الثاني يختص بمعلم المرحلة الابتدائية، حيث احتوى على تعريف المرحلة الابتدائية، واهميتها، واهدافها، والوظائف الاجتماعية والتربوية لها، بالإضافة الى خصائص المعلم في التربية المعاصرة، وتكوين المعلم في الجزائر ونظم اعداد المعلم.

اما الجانب الميداني يحوي:

على الفصل الرابع الذي يشمل إجراءات الدراسة الميدانية، وقد تم فيه القيام بالدراسة الاساسية التي تطرقنا فيها الى المنهج المستخدم في الدراسة، وعينة الدراسة، وحدود الدراسة، والادوات المستخدمة في الدراسة، واساليب المعالجة الاحصائية المطبقة فيها بالإضافة الى اننا وضعنا جملة من التوصيات والاقتراحات والحقنا الدراسة بمجموعة الملاحق التي تضم اهم وثائق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الاول: مدخل الى مشكلة الدراسة

- 1- اشكالية الدراسة
- 2- اهمية الدراسة
- 3- اهداف الدراسة
- 4- تحديد مصطلحات الدراسة
- 5- الدراسات السابقة
- 6- تعقيب على الدراسات السابقة

1- الاشكالية:

حظي موضوع التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة باهتمام مركزي من طرف مختلف الفاعلين السياسيين والثقافيين والاجتماعيين والتربويين. (مصطفى محسن، 2005، ص99).

وذلك للدور الهام الذي يلعبه هذا القطاع في مختلف قطاعات الانتاج الاخرى، حيث يعتبر من احسن الحقول والمجالات التي تسعى الى تنمية المواد البشرية، اين يكون الانسان هو اداة التنمية وهو غايتها في الوقت نفسه.

ولكن في خضم التحولات والتغيرات الهائلة المعرفية منها والتكنولوجية ومحاولات وتجارب الاصلاح والتجديد والتطوير التي يشهدها كل القطاعات بما في ذلك قطاع التربية والتعليم، اصبح الاهتمام بكل عناصر النظام التربوي ضرورة ملحة لتحقيق الفاعلية في هذا النظام، وتحسين مردودية العملية التربوية انطلاقا من اعادة النظر في البرامج والمناهج وصولا الى قائدة سيرورة هذا العمل الاستاذ الذي تعددت وظائفه بين (مدرس، موجه، مسير، مربى) وازدادت متطلبات مهنته، وامام التطور المتسارع والذي لم يسبقه مثيل في شتى الميادين غدى من الضروري ان يتصدى الاستاذ لهذه المستجدات لمواكبتها. وعليه فان الممارسات العملية للأساتذة تبقى معرضة للتغيير باستمرار سواء فيما يتعلق بالمناهج او طرق التدريس او طرق التقييم، وحتى في العلاقات العامة مع التلاميذ والزملاء والرؤساء. حتى انه في بعض الاحيان يتم فرض هذه التغيرات بسرعة دون تكوين مسبق لدرجة ان استعداد المعلمين بقبول هذه التغيرات غير كافي، ويتم ايضا نتيجة الممارسات السابقة واعتبارها غير مجدية، لذلك تجد المعلمون انفسهم بين نقد الماضي والغموض الذي يكتنف المستقبل. (kriskyriacou، ترجمة، وليد العمري، 2004، ص52).

ان مرجعية الكفايات التدريسية من بين المرجعيات المعاصرة في تقويم الاداء التدريسي للمعلمين وفقا لقوائم تتضمن كفايات على شكل اداءات سلوكية يمارسها المعلم اثناء التدريس في القسم كما ان اعداد المعلم عن طريق الكفايات هو الاساس الاول في تطوير النظرة الى التعليم بوصفه مهنة تتطلب تجديد كفايات خاصة لممارستها، ينجح فيها من امتلك كفاياتها الخاصة. (على راشد، 2005، ص31).

ويشير مفهوم الكفايات التدريسية الى مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي ان تتوفر لدى المعلم ليكون من خلالها قادرا على معالجة النواحي التربوية والتدريسية بما يضمن تحقيق الاهداف التعليمية المختلفة.

ويهتم الاتجاه القائم على الكفايات الى جانب المعارف بحصيلة تربوية متعددة الابعاد تشمل القيم، المثل، الاتجاهات، الميول الى جانب المهارات الخاصة بالتدريس كمهارة التخطيط والاعداد ومهارة التنفيذ ومهارة ادارة الفصل والعلاقات الانسانية ومهارة التقويم وغير ذلك من المهارات التي يحتاج اليها المعلم ليؤدي ادواره. (علي راشد، 2005، ص31).

وعليه فان التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو كما يلي:

- ما مستوى امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟ وتفرعت عنه الاسئلة الاتية:
- ما مستوى امتلاك كفاية التخطيط لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ما مستوى امتلاك كفاية التنفيذ لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ما مستوى امتلاك كفاية التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
- هل هناك فروق تبعا لمتغير الجنس في درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

2 - اهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة اهميتها من جانبين احدهما نظري والآخر تطبيقي:
- تكتسي هذه الدراسة اهميتها من عدة جوانب اهمها:
- تناولها لموضوع الكفايات التدريسية وما تتضمنه من اهمية بالغة في انجاح العملية التعليمية التعليمية.
- تسليط الضوء على اهمية التدريس الجاد واليومي.
- ابراز ضرورة تحكم المعلم في كفاياته بما فيها من تخطيط وتنفيذ وتقويم يومي للدروس.

- ضمان فعالية وكفاءة المعلم التي تعمل على تنمية قدراته العقلية والوجدانية والمجال الحس حركي، ليكون قادرا على مواجهة مختلف المواقف.

- اما الاهمية الميدانية لهذه الدراسة فترجع الى ما يتوقع من نتائج وتوصيات يمكن ان نخرج بها والتي يمكن ان تساهم في تحسين عملية تنمية كفايات التدريس عن طريق توافر بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

3- اهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى امتلاك كفاية التخطيط للدرس لمعلمي المرحلة الابتدائية.

- التعرف على مستوى امتلاك كفاية تنفيذ الدرس لمعلمي المرحلة الابتدائية.

- التعرف على مستوى امتلاك كفاية التقويم لمعلمي المرحلة الابتدائية.

4- تحديد مصطلحات الدراسة:

1- الكفايات التدريسية:

هي مجموع ما يمتلكه المعلم من مهارات، وموارد وجدانية ومعرفية، وحركية، تظهر في تأديته للعملية التدريسية بمراحلها الثلاثة الاساسية، والمتمثلة في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتم تحديد الكفايات التدريسية في هذه الدراسة بثلاث مؤشرات تم وصفها بعبارات في الاستبيان المعد لقياسها، وذلك بتطبيقه على افراد العينة، وتتمثل هذه المؤشرات في:

***كفاية التخطيط:** ونشير في هذه الدراسة الى قدرة المعلم التحضير الذهني والكتابي الذي يضعه قبل الدرس بفترة كافية، ويشمل على عناصر مختلفة لتحقيق اهداف محددة.

***كفاية التنفيذ:** ونشير في دراستنا الى مهارة المعلم في تحويل ما هو مدون ومخطط له الى واقع عملي يمكن مشاهدته وملاحظته في القسم الدراسي. بالإضافة الى انه مجموعة من الخطوات والاجراءات التطبيقية يتم تجريبيها مع التلاميذ لأحداث النتائج التحصيلية المطلوبة المتمثلة عادة بتعليمهم ونموهم.

***كفاية التقويم:** تتحدد في هذه الدراسة قدرة المعلم على اصدار احكام على المخرجات والوصول الى قدرات حول قيمة خبرة من الخبرات لدى المتعلم، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الكفاءات المستهدفة المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم.

2- معلم المرحلة الابتدائية:

هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية في السنوات الاولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، ويكون اما معلم مدرسة اساسية او خريج المعهد التكنولوجي للتربية او موظفا توظيفا مباشرا، او يكون استاذ مجازا وهو حاصل على شهادة الليسانس.

5- الدراسات السابقة:

اشار كثير من التربويين الى ان الكفايات التدريسية تحتل مكانة مهمة في الادب التربوي الحديث، وذلك لاهتمامها بفاعلية التدريس، وقدرة المعلم على القيام بواجباته على اكمل وجه، فإكساب المعلم الكفايات اللازمة يؤدي الى تحسين العملية التعليمية التعلمية في المدارس، وبالتالي ينعكس على اداء التلاميذ بشكل ايجابي. لذا كان من الطبيعي ان تأخذ مجموعة من الباحثين على عاتقها اجراء دراسات عديدة لمعرفة اهمية هذه الكفايات، ومدى ممارستها من قبل المعلمين، ولمعرفة الكفايات التدريسية ذات الاهمية والتي تؤثر في تطوير وتحسين التدريس الصفّي، قد قمنا بمراجعة عدد من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة، وكانت على النحو التالي:

الدراسات المتعلقة بالكفايات التدريسية:

- الدراسة الاولى:

دراسة توفيق احمد يوسف مرعي(1981): تحت عنوان الكفايات الادائية الاساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الاردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها.

- ملخص الدراسة:

وهي عبارة عن رسالة للحصول على شهادة الدكتوراه من كلية التربية بجامعة عين شمس، وقد اختار 467 معلم ومعلمة عن طريق الاختيار العشوائي، وطبق اداة الدراسة التي هي عبارة عن قائمة الكفايات التعليمية الادائية الاساسية اللازمة وتوافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الاردن، وقد هدفت هذه الدراسة الى الاجابة على الاسئلة التالية:

1- ما مكونات نظام الموقف التعليمي الصفي؟

2- ما الكفايات التعليمية الادائية الاساسية التي يجب ان يمتلكها معلم المدرسة الابتدائية ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة لتنظيم تعلم تلاميذه بفعالية بغض النظر عن المادة التي يعلمها ؟

3- ما واقع معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في الاردن لهذه الكفايات وممارستهم لها، ومدى اختلافهم في ذلك في ضوء ما يلي:

- مدى ضرورة الكفاية للمعلمين.

- درجة ممارستهم للكفاية.

- مدى حاجتهم لمزيد من التدريب على الكفاية.

4- ما اثر متغيرات كل من السلطة المشرفة (حكومة او وكالة الغوث الدولية) ونوع الاعداد (قبل الخدمة او في اثائها)، والجنس(معلمون او معلمات) على كل من:

- ضرورة الكفاية.

- درجة ممارسة الكفاية.

- مدى الحاجة لمزيد من التدريب على الكفاية.

وانتهى الباحث الى وضع قائمة شملت مجالات رئيسية يحتوي كل مجال على عدد من الفئات التي تتفرع هي الاخرى الى عدد من الكفايات الادائية وقد جاءت المجالات الستة كما يلي:

1- التخطيط للتعليم، ويحتوي على فئتين رئيسيتين تحتوي الاولى خمس كفايات، وتحتوي الثانية على ثلاث كفايات.

2- مراعاة بنية المادة الدراسية اثناء عملية التعليم، وتحتوي على فئتين رئيسيتين تحتوي كل منها على ست كفايات ادائية.

3- اختيار الانشطة التعليمية، وتحتوي على خمس فئات رئيسية بمجموع اربع وعشرين كفاية ادائية.

4- اجراء التقويم ويحتوي على فئتين تحتوي الاولى على احدى عشرة كفاية اداء والثانية على خمس كفايت.

5- تحقيق ذات المعلم، ويحتوي على ثلاث فئات رئيسية بمجموع احدى عشرة كفاية اداء.

وتناول الباحث الكفاءة الادائية الاساسية الاولى وهي تحديد السلوك القبلي اللازم توفره لتعلم الموضوع، او المفهوم الجديد، وعرضها في برامج تعليمي سماه مجمعا تعليميا (Module)، قام على التعلم الذاتي وتقريد التعليم، والتقويم النامي التراكمي المستمر والتقويم المرحلي الختامي الشامل، وقام بتجريب على عينة محدودة من المعلمين، وكانت التجريب لصالح استخدام هذا النمط من الرامج وتوصل الى عدد من النتائج اهمها:

التدريب افضل من الاستعداد بشكل عام، في مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها، والمعلمات يتفوقن على المعلمين بشكل عام في مجال تحديد مدى ضرورة الكفايات ودرجة ممارستها، بالإضافة الى ان فئات وكالة الغوث افضل من الفئات الحكومية في مجال ضرورة الكفايات. www.elanin.com/M-ytimaz.htm.december20014

- الدراسة الثانية:

دراسة فارما (Varma.2007): تحسين نوعية التعليم الابتدائي عن طرق مراقبة الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الشامل .

- ملخص الدراسة:

اذ اشارت نتائج الدراسة الى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام طرائق تدريس قائمة على حاجات المتعلم، وان يوظفوا ما تيسر لهم من بنى تحتية في مؤسساتهم التربوية. والعمل على اخضاع المعلمين المبتدئين الى برامج تدريبية اثناء الخدمة، وتزويدهم بمهارات واستراتيجيات وكفايات تعينهم على تزويد المتعلمين بمهارات تمكنهم من اشباع حاجاتهم بطريقة.

- الدراسة الثالثة:

دراسة البنعلي ومراد(2003): تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الاعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الاداء الصفي.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (121) معلما ومعلمة، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا لصالح المعلمين المؤهلين تربويا في جميع المحاور الاربعة لبطاقة التقويم، التخطيط، والتنفيذ، وادارة الصف، وشخصية المعلم ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات محاور بطاقة التقويم جميعا تبعا لمستويات الخبرة.

- الدراسة الرابعة:

دراسة فخرو والبنعلي (2002): بعنوان تحديد الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس الابتدائي من وجهة نظر الموجهين والموجهات.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (113) موجهة وموجهة، اذ توصلت الدراسة الى توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمين والمعلمات بدرجة عالية باستثناء عدد من الكفايات التي توافرت بدرجة نادرة او غير متوافرة في مجالات: التنفيذ، والتقويم، والنمو العلمي والمهني، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين اراء الموجهين والموجهات وفقا لمتغيرات التخصص والجنس والمؤهل والخبرة في مدى توافر الكفايات لدى المعلمين والمعلمات.

- الدراسة الخامسة:

دراسة كيم (kim.2000): وكانت بعنوان تحديد تصورات المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة للكفايات، ولمستوياتها، والادوار المناسبة للعمل في برامج مرحلة الطفولة المبكرة.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (23) معلما ومعلمة في تربية الطفولة المبكرة، و(52) معلما في التربية الخاصة للأطفال، ومن اهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي المعلمين يعزى لأهمية الكفايات، وبينت الدراسة احتياج كلا المجموعتين الى التدريب على كفايات التقويم، والحاجة الى برامج تربوية للمعلمين قبل الخدمة واثاءها.

- الدراسة السادسة:

دراسة جارجيلو Garguilo 1974: بعنوان تحديد كفايات معلمي المرحلة الابتدائية والتربية الخاصة.

- ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى تحديد مجالات الكفايات الاساسية، والكفايات الفرعية التي يشملها كل مجال، ثم يلي ذلك تحديد مدى تمكن المعلمين من تلك الكفايات، وذلك من اجل وضع خطة لتقويم المعلمين اثناء الخدمة، وقد تم وضع استبيان شمل ستا وعشرين كفاية، طبق على عينة عشوائية تتكون من ثلاث مئة معلم وطلب من كل معلم تحديد الكفايات تبعا لحاجاته التدريسية وذلك تمهيدا لتطويرها.

وقد توصلت هذه الدراسة على ان اكثر ما يحتاج اليه المعلمون في تلك المرحلة من كفايات هي:

1- كفايات تتعلق بكيفية دافعية التلميذ.

2- كفايات تتعلق بكيفية الاستفادة من الوسائل السمعية البصرية.

3- كفايات تتعلق بالقدرة على حفظ النظام بالفصل.

4- كفايات تتعلق بمساعدة التلاميذ على ممارسة المهارات الاجتماعية بالمدرسة والمجتمع ونلاحظ ان هذه الدراسة قد اهتمت بعض الكفايات التدريسية الهامة وخاصة تلك المتعلقة بإعداد الدرس وتنفيذه وكذلك الكفايات المتعلقة بالتقويم على اعتبار انه من المحتمل ان يكون مكتسبا لتلك الكفايات وذلك لان هذه الدراسة كانت لتحديد مدى حاجة المعلم لكفايات محددة لازمة لعملية التدريس.

- الدراسة السابعة:

دراسة عبد الرحمن ثابت 1976: وكانت بعنوان الاعداد التعليمي والسيكولوجي لمعلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- ملخص الدراسة:

وقد ضع الباحث قائمة من اثنين وثلاثين كفاءة، وذلك لاستخدامها في تقويم المعاهد التي تقوم بتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، وقد توصل الى ان برامج هذه المعاهد ليست كافية لتواجه متطلبات المعلمين في المرحلة الابتدائية في المستقبل، وانه يجب على هذه المعاهد ان تتضمن برامجها جميع الكفاءات التي تم حصرها في القائمة، وذلك لمواكبة العصر الحديث، وان تخضع الكتب المدرسية للمراجعة من حين لآخر بتشكيل لجان لهذا الغرض، واوصى بعقد برامج للتدريب، توزع على مختلف نواحي المملكة، لتعطي الفرصة للمعلمين لحضورها، على ان يكون المشرفون والمحاضرون بهذه المراكز من ذوي الخبرة في التعليم، كما اوصى بقيام بحوث تقود الى الكفاءة المهنية، لتحقيق اكبر قدر من كفاءات التدريس لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية في المستقبل.

- الدراسة الثامنة:

دراسة ثامر السلمي (2009) : عنوانها التعرف على اهم الكفايات التي يجب ان تتوفر في معلم الصفوف الاولى في ضوء الفكر التربوي الاسلامي، ومعرفة مدى توفر هذه الكفايات لدى معلمي الصفوف الاولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (250) مشرفا ومديرا تمثلوا في (23) مشرفا و (227) مديرا، واستخدم الباحث في هذه الدراسة اداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مسحية مكونة من ثمان ابعاد تمثل الكفايات التدريسية، وقد اظهرت الدراسة ان الكفايات التالية: كفايات التخطيط، والعرض والتنفيذ، وادارة الصف، والوسائل التعليمية، والانشطة، وكفايات مبادئ التعليم، والتقويم، درجة توفرها قليلة لدى المعلمين من وجهة نظر مجتمع الدراسة (المشرفين والمديرين)، وكفايات الاتصال والعلاقات الانسانية، وكفايات اخلاقيات مهنة التعليم تتوفر لدى المعلمين بدرجة متوسطة، كما بينت انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخدمة).

- الدراسة التاسعة:

دراسة عبد الوهاب كويران (2008): التعرف الى وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الاساسي في وادي حزموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (85) مديرا وموجهها، منهم (43) مدير مدرسة و (42) موجهها تربويا. قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (62) كفاية تدريسية، وقد اظهرت الدراسة تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الاساسي للكفايات التدريسية، بالإضافة الى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في متغير الوظيفة لصالح الموجهين، كما واطهرت ان هناك فروق ذات دلالة احصائية يعزى لمتغيري المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي في محور واحد من محاور الدراسة، وهو ادارة الصف، لصالح المؤهلين تربويا، وحملة البكالوريوس على التوالي، في حين لم تظهر فروق احصائية لمتغير سنوات الخبرة.

6- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

- اغلب الدراسات كان هدفها وضع مقاييس لقياس الكفايات المهنية للمعلمين، او وضع بطاقات تضم السمات والخصائص التي ينبغي ان يتميز بها المعلم الكفاء.

- قامت بعض الدراسات بوضع قائمة بكفايات التدريس الخاصة بمواد دراسية معينة، من خلال مراعاة خصوصيات المادة.

- اغلب الدراسات قامت بدراسة اثر بعض الخصائص الشخصية على ممارسة المعلم للكفايات التدريسية اللازمة مثل متغير الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والاختصاص...الخ.

الدراسات المتعلقة بمعلم الصف:

- الدراسة الاولى:

دراسة فوزي جاد الله (2010): تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الاساسية بمحافظات غزة، بالإضافة الى دراسة اثر متغيرات الجنس والمؤهل والصف الذي يدرسه المعلم على الاحتياجات التدريبية.

ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (400) معلما ومعلمة والذين يعلمون الصفوف من (1-4) في (173) مدرسة اساسية في محافظات قطاع غزة خلال العام الدراسي (2010-2011م) و شكلت العينة (20%) من المجتمع الاصلي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت ستة مجالات من (80) فقرة. وقد اظهرت الدراسة ترتيبا للاحتياجات التدريبية حسب الاهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها: بناء الخطط العلاجية، اختيار طرائق التدريس المناسبة، امتلاك مهارات طرح الاسئلة، التعرف الى محتوى مادة التخصص، اثارة دافعية الطلبة، والتعامل مع الواجبات البيتية.

- الدراسة الثانية:

دراسة ايمان غيث واسيل الشوارب (2008): هدفت الى التعرف على تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الاردنية

الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج اعداد المعلمين.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (447) طالبا وطالبة يدرسون في عدد من الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض كأداة للدراسة تكونت من (34) فقرة لجمع المعلومات والاجابة عن اسئلة الدراسة. وقد اظهرت الدراسة ان الطلبة المعلمين يمتلكون مزيجا من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم، كما وظهرت ان تصورات طلبة السنة الرابعة اكثر بنائية، واقل تقليدية من تصورات السنة الاولى وبفروق دالة احصائيا.

- الدراسة الثالثة:

بينما هدفت دراسة فضل ابو الروس(2001): الى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الاساسية الاربعة الاولى بالمدارس الحكومية بمحافظة نابلس.

- ملخص الدراسة:

اجريت الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين بلغ عددهم (436) معلما ومديرا، وقام الباحث بتطوير استبانة وقد تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على المحكمين وبلغ عدد فقراتها(65) فقرة. وقد اظهرت الدراسة ان هناك (51) احتياجا تدريبيا مهما لمعلم الصف.

- الدراسة الرابعة:

هذا وهدفت دراسة برامبلت (Brambltt.2000): الى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الامريكية.

- ملخص الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة شملت على مجموعة من الاحتياجات التي يجب على كل معلم امتلاكها، وظهرت نتائج الدراسة عددا من الاحتياجات التدريبية تمثلت في مهارات

تدريسية يفقر اليها المعلمون الجدد، وكان من اهم توصيات هذه الدراسة: تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعات اثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم في مهنة التعليم.

- الدراسة الخامسة:

ونجد دراسة **خلود مراد (2001)**: تهدف الى الكشف عن اساليب التقويم الاكثر استخداما من قبل معلمي الحلقة الاولى (الصف الاول، والثاني، والثالث) للتعليم الابتدائي، ومعلماته، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات، وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي في دولة البحرين.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (264) معلم ومعلمة من معلمي الصف، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتصميم اداتين، الاولى هي استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على ثلاث محاور، والثانية بطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة. وقد اظهرت الدراسة ان المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة يمارسون اساليب التقويم الرئيسية الثلاث مع وجود فروق تعزى الى متغير الخبرة.

- الدراسة السادسة:

في حين هدفت دراسة **احمد الجمعة (1993)**: الى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى في مدارس محافظة اربد في الاردن، ومن اجل معرفة اهم الاحتياجات.

- ملخص الدراسة:

وقد شملت عينة الدراسة (350) معلم ومعلمة من معلمي الصف، وللإجابة عن أسئلة الدراسة كون الباحث استبانة مكونة من (59) فقرة، وقد اظهرت الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى جنس المعلم لصالح الذكور، وانه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، بالضافة الى ذلك اظهرت الدراسة ان

هناك العديد من الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلمي ومعلمات الصفوف الابتدائية الثلاثة الاولى.

- الدراسة السابعة:

ونجد ان دراسة **ممدوح سليمان (1991)**: هدفت الى الوقوف على واقع تجربة معلم الفصل وصيغ تطبيقها في المدرسة الابتدائية.

- ملخص الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (149) معلم، وللإجابة عن اسئلة الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على تسعة مجالات وقد تحقق الباحث من صدق وثبات الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد اظهرت الدراسة ان هناك بعض السلبيات التي تعيق المعلم للقيام بالمهام المطلوبة تتلخص هذه السلبيات في ان المعلم يميل الى تدريس بعض المواد فيعطيهما الجهد والوقت الكثير مما يؤثر على اكساب التلاميذ المعلومات المرتبطة بالمواد الاخرى، بالضافة الى حدوث نوع من الملل لدى الطلاب نتيجة بقائهم بصفة مستمرة مع معلم واحد طوال اليوم الدراسي، فضلا عن عدم استفادتهم من تعدد الخبرات التدريسية لعدد من المعلمين.

- الدراسة الثامنة:

ونجد ان دراسة **محمد الديحان (1999)**: تهدف الى تحديد اهم واكثر مشكلات التدريس لمعلم الصف الاول الابتدائي بمدينة الرياض وذلك من وجهة نظر مديري ومشرفي المرحلة الابتدائية ومعلمي الصف الاول الابتدائي نفسه.

- ملخص الدراسة:

شملت عينة الدراسة (177) معلما ومشرفا ومديرا في منطقة الرياض، وقام الباحث باستعانة استبانة تتكون من ثلاثة محاور تم تصميمها والتأكد من صدقها وثباتها من قبل الباحث. وقد اظهرت الدراسة ان اكثر المشكلات صعوبة وتكرارا في محور (المعلم) هي (مساواة معلمي الصف الاول بغيرهم من المعلمين في عدد الساعات التي يقومون

بتدريسها)، كما اتفقت وجهات نظر افراد العينة فيما يتعلق بمشكلات تدريس معلم الصف الاول وفي جميع المحاور وذلك في الجانبين: الصعوبة والتكرار، الا في محور المحتوى وفي مجال التكرار فقط.

- الدراسة التاسعة:

بينما تهدف دراسة زياد ابو ضباع (1999): الى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الصفوف الابتدائية الاولى في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الاردن.

- ملخص الدراسة:

قد بلغ مجتمع الدراسة (269) معلما ومعلمة وقد شكل هذا العدد عينة الدراسة، وللإجابة عن اسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد وتطوير استبانة بلغ عدد فقراتها (63) فقرة موزعة على ست مجالات، وقد اظهرت الدراسة ان هؤلاء المعلمين بحاجة الى التدريب على معظم الكفايات التي شملتها اداة الدراسة اما بالنسبة لاهم هذه الاحتياجات كما قدرها المعلمون فكانت بناء خطط علاجية تناسب بطيء التعلم، بالإضافة الى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمؤهل بينما تظهر فروق ذات دلالة احصائية على متغير الخبرة

الفصل الثاني: الكفايات التدريسية

تمهيد

أولاً: الكفايات

- 1- تطور مفهوم الكفاية في الادب التربوي
- 2- تعريف الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها
- 3- تصنيف الكفايات

ثانياً: الكفايات التدريسية

- 1- مفهوم الكفايات التدريسية
 - 2- الكفايات التدريسية المتطلبة لدى المعلم
 - 3- وسائل قياس الكفايات التدريسية
 - 4- اهم الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية
- أ- التخطيط للتدريس
 - ب- تنفيذ الدروس
 - ج- التقويم
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مهمة تحسين العملية التعليمية من الاولويات التي تشترك كل الدول المتقدمة منها والنامية في الاهتمام بها والسعي الى تحقيقها، وذلك ايمانا منها بان التعليم هو اساس التنمية الشاملة، ويعتبر المعلم دعامة النظام التربوي وعامل هام من العوامل التي تساعد على تحقيق النهضة التربوية المرجوة، والتي تؤدي الى نهضة المجتمع

في كافة الجوانب، والمعلم الكفء هو المعلم القادر على تحقيق اهداف المجتمع التربوية بفاعلية واتقان، ومع سيادة مفهوم الجودة في العملية التعليمية وتغير النظرة للتربية من كونها عملية استهلاكية الى كونها استثمار في راس المال البشري يحقق عائدا وربحا، انتشرت في القرن العشرين فترة تمهين التعليم من خلال وضع معايير ومقاييس وشروط يجب ان يخضع لها كل مترشح لممارسة مهنة التعليم.

اولا-الكفايات:

1- تطور مفهوم الكفاية في الادب التربوي:

ان المتتبع لتطور مفهوم الكفاية عبر الادب التربوي، يجد ان هذا المفهوم قد تعددت معانيه بشكل مفرط وقد ساهم في استقلاليته مفهوم الكفاية واعطائه بعدا هاما في الحقل التربوي تيارات احدهما سكسوني والاخر فرانكفوني.

فالبنسبة للتيار الانجلوسكسوني فقد لاحظها ملتون 1973 Hamilton ان دخول مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الامريكية، يعود الى بداية الستينات، فقد كان التعليم وعلى الاخص تكوين المعلمين بالمستوى الابتدائي هدفا لانتقادات شديدة. (Conant.j-B.1963.p48) فاقترح المكتب التربوي للولايات المتحدة (U.S.O.E) ردا على هذه الانتقادات ان تصاغ البرامج الدراسية صياغة تحدد فيها الكفايات تحديدا دقيقا في شكل سلوكيات واحد مفهوم الكفاية عبر مساره بالولايات المتحدة الامريكية دلالات حيث ركز في البداية على السلوكيات وتم اقضاء جميع الابعاد الاخرى، فقد احيى Hilkent 1982 وجهة النظر هذه فهو يرى في الكفايات عادات سلوكية، وعلى هذا يتحدد برنامج لتكوين المعلمين والمعلمات العاملين بعدد من المؤسسات التعليمية، عن طريق تحديد الكفايات المنتظرة منهم في صيغة سلوكيات قابلة للملاحظة (سلوكيات شفوية، كتابية، حركية)، وهذه

السلوكات يقابلها ما يتوقع ان ينجزه الاستاذ فعليا اثناء مرحلة التكوين داخل وضعيات كلاسيكية داخل الفصل الدراسي، وترفق لوائح هذه الكفايات التي تعد بالآلاف سلسلة من مقاييس التحكم المعيارية critères de maitrise normatif وتتسم اللوائح المغيرة cratérisées الى حد كبير بطابع معياري، وبذلك فان الطلبة المعلمين في مرحلة التكوين، يخضعون فعلا لبرامج يتم من خلالها تدريبهم، بصورة منهجية منظمة، على القيام بسلوكات مطابقة لمعايير التحكم في الكفايات. (فيليب جونير، 2002، ص34-35)

وقد تلت المقارنة السلوكية للكفاية مقاربات اخرى ذات منحى معرفي، فامتلاك الفرد لكفاية ما حسب بعض الباحثين يعني ان يقوم هذا الفرد اساسا بتشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات التي يظهر لها تأثيرا في المهمة المطلوب انجازها (NewsBerger.1983.p393)

وهكذا نلاحظ بان مفاهيم الاتجاه مثل المهارات والمعارف والقدرات الاجرائية والمعارف الشرطية و التمثلات...الخ، تحل تدريجيا محل العادات السلوكية كما اخذت هذه المقارنة المعرفية تتحد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات، وقد تآزرت مقاربات الاتجاه المعرفي وتضافرت من اجل اقتراح كفايات تتحد في تشغيل قدرات ومهارات ذهنية في وضعيات، حيث يقترح تعريف الكفاية على انها المعرفة والمهارة او المتصرف التي يمكن الابانة عليها في وضعية ما. (Anderson Lw.1986.p372)

2- تعريف الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها:

قبل كل شيء لا بد من القول ان هناك تداخلا في الاستعمال بين الكفاية والكفاءة، والمهارة حتى راق للبعض استخدام أي منها وكأنها واحدة الدلالة، ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة واصطلاحا، كي نتوصل للفروق الدقيقة بين مصطلح واخر كما يأتي:

أ) التعريف اللغوي:

1-الكفاية لغة: كفي: كفي، يكفي كفاية، اذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الامر أي حسبك هذا الشيء، يقال استكفيته امرا فكفايته. مصدر للفعل كفي قام بالأمر.(ابن منظور، 1994، ص54)

2- الكفاءة لغة: كافاه على الشيء مكافاة، وكفاء، جازاه تقول مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على ان اكافئه.

والكفاء: النظير، وكذلك الكفاء، ولكفؤ على الفعل ومفعول، والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، وتقول لا كفاء له بالكسر، وهو في الاصل للفعل كفأ، أي لا نظير له، ويقال كافأه يكافيه فهو مكافئه، أي مساويه. فالكفاء مصدر للفعل كفأ جازى. (المرجع نفسه، ص:54).

3- المهارة لغة: المهارة لفظ مشتق من الفعل الثلاثي(مهر) ويعني الصداق جمع مهور، والمهارة: الحدة في الشيء، والماهر، والحادق، بكل عمل والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الامر، امهر به، مهارة، أي صرت به حاذقا.

في ضوء الاصل اللغوي لكل من كفاية وكفاءة نجد انهما مختلفان في الخبر فالأولى جذرها اللغوي كفي، والثانية جذرها اللغوي كفا، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة فدلالة الاولى القيام بالأمر والقدرة، في حين دلالة الثانية المكافاة، والمناظرة. (علي عطية، 2008، ص50)

ب) التعريف الاصطلاحي:

1- الكفاية: بالرغم من تعدد تعريفات الكفاية يلاحظ لدى مراجعة الادب التربوي المتعلق بالموضوع، وسنعرض فيما يلي عدد من هذه التعريفات:

1-2- هي توافر ما يعطي الشيء حقه من الاداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات، والاتجاهات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول من الاداء. (علي عطية، 2000، ص17).

1-3- تعريف HAWSAM.R.B.HOUSTON.R: يعرف هذان الباحثان الكفاية بأنها: "القدرة على عمل شيء او احداث نتائج متوقع". (مرعي، 1983، ص21) فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتائج مرغوب فيه في ميدان ما.

1-4- تعريف جود GOOD هي: "القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الوقت والجهد، والنفقات". (الفتلاوي، 2003، ص28)

ان القدرة على انجاز نتائج المرغوب فيها لا يحقق الكفاية الا في ظل الاقتصاد في الوقت، الجهد، والنفقات.

1-5- تعريف الدريج 2003 هي: " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك، والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف، ومهارات، وقدرات، واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي يكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة".
(الدريج، 2003، ص16)

1-6- تعريف التومي 2005: الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكيات، استراتيجيات، تقويمات) والتي في شكل بناء مركب، (نسق) يتيح القدرة تعبئتها ودمجها، وتحويلها في وضعيات محددة، وفي وقت مناسب.
(التومي، 2005، ص36)

3- تصنيف الكفايات:

قام كل من "دان" و"راج" (Dunne and wragg) بوضع تصنيف يتضمن تسع كفايات ينبغي ان تتوفر في المعلم الماهر، وتتمثل هذه الكفايات في النقاط التالية:

الكفاية الاولى: اخلاقيات يلتزم بها المعلم

أ- ان يوضح اهتمامه بالتلاميذ بوصفهم بشرا، ولا يتعامل معهم وكأنهم اقل من ذلك.

ب- يخلق علاقة دافئة مع التلاميذ ويتفهم الفروق الفردية بينهم، سواء في المظهر ام العادات بحيث يكون اهتمامه بهم ايجابيا.

ج- يشجع الاحترام المتبادل بين تلاميذه، ويتيح اهتمامهم ومحادثتهم وقتا مناسباً.

د- يشجع التقويم الذاتي وتقليص فرص التحيز لأدنى درجة، مع الحد من كراهية بعض التلاميذ لبعض.

هـ- يشجع النشاطات التعاونية وذلك بتحفيز التلاميذ على المشاركة بآرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في التربية الذاتية والاجتماعية.

و- يعلم التلاميذ كيفية التقويم الذاتي وتوجيه المهارات، ويعلمهم كذلك تحمل المسؤولية.

الكفاية الثانية: التعليم المباشر

ويندرج تحت هذه الكفاية مايلي:

أ- ان يقوم المعلم بجذب اهتمام تلاميذه، ويتعامل مع المواد التعليمية المتاحة بتتابع مناسب.

ب- ان يقوم المعلم بإجراء الترتيبات الخاصة بالمكان، قاعة الصف او قاعة النشاط او المختبر.

ج- اثاره الاسئلة الحماسية المناسبة من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي.

د- عليه ان يختار الاسئلة المناسبة، وان يضرب الامثال المتنوعة اللازمة.

هـ- وعلى المعلم كذلك ان يؤكد فعالية التلاميذ ومشاركتهم العملية التعليمية بأساليب محبة الى نفوسهم.

و- ان يقوم المعلم بتوضيح كفاء وموجز للعناصر الاساسية لموضوع الدرس.

الكفاية الثالثة: ادارة المواد التعليمية

ويندرج ضمن هذه الكفاية ما يلي:

أ- ان يكون المعلم لديه القدرة على انتقاء المواد التعليمية المناسبة والتعامل معها.

ب- التأكد من وجود المواد التعليمية اللازمة، وكيفية الاستخدام الامثل لها بمشاركة التلاميذ.

ج- ان يدخل التعديلات على الانشطة الفردية لتشجيع التلميذ في استخدام هذه المواد.

د- ان يحدد المواد التعليمية المطلوبة والمصادر التي يمكن اللجوء اليها، واقتراح المصادر البديلة.

هـ- ان يقوم المعلم بتوضيح كفاء وموجز للعناصر الاساسية لموضوع الدرس.

الكفاية الرابعة: الممارسة الموجهة

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة خمس كفايات فرعية كما يأتي:

- أ- طرح الموضوع الدراسي على التلاميذ، وفحص استجاباتهم.
- ب- التعامل بذكاء مع المواد الدراسية، وإتاحة فرص الاستجابة للتلاميذ، وتقييم نتائجهم.
- ج- الاستجابة الفورية للتلاميذ، وتعزيز استجاباتهم وتحديد مدى صحة عملهم التعليمي.
- د- تشجيع التعلم الجماعي، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعلم الذاتي.
- هـ- تنمية المهارات العقلية واليدوية والاجتماعية وتعزيزها.

الكفاية الخامسة: المحادثة البناءة

ويندرج ضمن هذه الكفاية العامة كفايات فرعية هي كما يلي:

- أ- الاستماع الجيد لما يقوله التلاميذ وتأييد استجاباتهم.
- ب- استخلاص الاستنتاجات منهم، ودفعهم على الاستجابة وتسيير الصعوبات.
- ج- التركيز على جذب انتباه التلاميذ، ومدهم بالأفكار التي تثير الجدل.

الكفاية السادسة: التوجيه

ويندرج تحت هذه الكفاية العامة ما يلي:

- أ- ملاحظة عمل التلاميذ، والتدخل لمراعاة النشاط، بحيث يراعي النظام ويقدم تغذية راجعة.
- ب- توجيه خطوات العمل التعليمي، والتأكد من الانتقادات بكفاءة وتحديد الوقت المناسب.
- ج- اكتشاف مدى فهم التلاميذ، ومحاولة تفسير استجاباتهم.
- د- استخدام الارشاد لمعرفة الافتراضات عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ.

الكفاية السابعة: ادارة التنظيم الصفّي

ويندرج ضمن هذه الكفاية العامة ما يلي:

أ- وضع اجراءات مناسبة للنشاط الصفّي المنظم.

ب- وضع اطار للعمل التعليمي مستخدما الاجراءات.

ج- التصدي لمشكلات النظام والتأكيد على التدريب الواضح.

د- تطبيق النظام الصفّي القائم على القواعد والاجراءات على كافة التلاميذ.

الكفاية الثامنة: التخطيط والاعداد

ويندرج ضمن هذه الكفاية العامة ما يلي:

أ- تحديد الاهداف والانشطة التعليمية بحيث يكون لكل نشاط هدف واضح.

ب- تخطيط مناشير خاصة بتنمية المهارات العملية العقلية.

ج- التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية بصورة مناسبة.

د- التخطيط لحسن استغلال الوقت.

الكفاية التاسعة: التقويم المكتوب

ويندرج ضمن هذه الكفاية العامة ثلاث كفايات فرعية كما يلي:

أ- تقويم عمل التلاميذ كتابة بحيث يمكن الرجوع اليه عند الحاجة.

ب- اعطاء وصف للأداء الخاص بالتلاميذ وردود افعالهم، وتقديم تحليل على ذلك.

ج ربط التقويم بأهداف المنهج لتحديد الاهداف التي تم تحقيقها. (عبد الحميد كمال زيتون،

1997، ص42-46).

ثانيا - الكفايات التدريسية:

1- مفهوم الكفايات التدريسية:

تعددت التعريفات المقدمة من قبل الباحثين التربويين لمفهوم كفاية التدريس من بينها:

يعرف "احمد اللقاني، وعلي الجمل" 1999 الكفاية بأنها تصف الحد الأدنى للأداء، فعندما يصل الفرد الى حد الكفاية فهذا يعني انه قد وصل الى الحد الأدنى من المهارة التي تساعد على اداء العمل، فالمعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به الى تحقيق الحد الأدنى من الاهداف التعليمية المنشودة، نقول انه يمتلك كفايات ادائه لعمله التعليمي وبناء عليه فالكفايات الادائية للمعلم تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب ان يكتسبها المعلم سواء في اثناء اعداده قبل الخدمة ام في اثناء تدريبه. (فيليب جونير، 2002، ص 21-17)

ويرى الباحث Donald medley بأن الكفاية التدريسية تشير الى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي، فقد تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم والمعلومات العامة والمعلومات ذات الصلة بعلم النفس او بعلم الاجتماع او بأية معلومات يمكن ان يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس وادائه الفعال، اما المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس والتلاميذ والزملاء والقيم. (ماجد الحبشي، محمد سليمان، 1990، ص 906)

2- الكفايات التدريسية المتطلبة لدى المعلم:

من اهم الكفايات التي لا بد ان يمارسها المعلم لكي يمتلكها ويعمل على تنميتها واتقان ممارستها:

اولا- كفاية السمات الشخصية:

- العناية بالمظهر العام المناسب من جميع الجوانب وبخاصة المهنية والاجتماعية.
- الاهتمام باللباقة والهندام والنظافة الشخصية.
- الالتزام بمواعيد الدوام اليومي.
- التعاون والاستعداد للقيام بالواجبات والمهام التي يكلف بها.
- الاتزان والثبات الانفعالي.

- الحيوية والحماسة خلال العمل.

- التواصل وحسن الخلق.

- كيفية التخطيط واعداد الدروس:

صياغة الاهداف السلوكية صياغة:

- محددة. - دقيقة.

- واضحة. - مناسبة.

قابلة للتحقيق لملاحظتها وقياسها:

- شاملة و متنوعة.

عناصر الدرس:

- التهيئة. - التعلم القبلي.

- الاسئلة الصفية. - الوسائط التعليمية.

- الانشطة المصاحبة. - الغلق.

التقويم:

- القبلي. - بنائي. - ختامي.

التعيينات:

- تعيينات داخلية اثناء الحصة.

- واجبات منزلية عن الدرس الراهن.

- تعيينات منزلية عن الدرس القادم. (جورج بروان، 2006، ص58)

-

3- وسائل قياس كفايات المعلمين التدريسية:

ان تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفايتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس، والتقويم، ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لتتباين المعايير المعتمدة في ذلك.

فقد اعتمد حمدان (1985) في تصنيف وسائل قياس التدريس عددا من المعايير المتباينة. نذكر منها مايلي:

3-1- حسب مصدر تنفيذها: ويتضمن ثلاثة انواع هي:

3-1-1- وسائل قياس ذاتية : حيث يعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه. فيقوم نفسه بنفسه.

3-1-2- وسائل قياس خارجية رسمية: ويتم قياس كفاية التدريس نت قبل المدير او المشرف التربوي.

3-1-3- وسائل قياس خارجية غير رسمية: حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، او وجهة نظر لمعلمين في زملائهم.

3-2- حسب درجة مباشرتها: وتكون بأحد الشكليين الآتيين:

3-2-1- وسائل قياس مباشرة: وتشمل انظمة ملاحظة التدريس، والتفاعل الصفي، والاختبارات الإنجابية، والتحصيلية التي تدار من الجهات الرسمية.

3-2-2- وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عليها المعلم بنفسه، وكذلك استطلاع اراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وعلى ذكاء المعلم، وخصائصه، وهواياته، وانشطته داخل المدرسة وخارجها.

3-3- حسب الغرض من اجرائها: وتكون في تصنيفين:

3-3-1- وسائل قياس تربوية تطويرية: ويستهدف هذا التصنيف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفايته.

3-3-2- وسائل قياس تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم او تثبيته او مكافأته. (حمدان، 1985، ص50-51)

وما يمكن ملاحظته من خلال استعراض تصنيفات (حمدان) لوسائل قياس كفاية المعلم التدريسية انها لم تعتمد معيارا محددا وفق خلفية نظرية موجهة، فهي لا تعدو ان تكون مجموعة قوائم اخرى، كأن تصنف وفق طريقة تطبيق وسائل القياس، فتصنف الى: وسائل قياس جماعية (مثل الاستطلاعات، والاختبارات الجماعية...) و وسائل فردية (مثل شبكات الملاحظة، والاختبارات الفردية...)

او تصنف حسب الموضوع المراد قياسه، فتكون لدينا وسائل قياس التفاعل اللفظي ووسائل التفاعل غير اللفظي.

وتشير صادق امال ابو حطب الى ان الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاية المعلم التدريسية، الا ان الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافيا، لان كل واحدة منها تتأثر بمجموعة من العوامل، مثل نوعية الاداة، ودرجة الثقة بها، والهدف من تطبيقها، ومن هذه الوسائل نذكر:

- تقديرات التلاميذ للمعلمين، اي وجهة نظر التلاميذ في معلمهم.
- التقويم الذاتي للمعلم.
- وجهة نظر الرؤساء والمشرفين والزملاء. (امال ابو حطب، 1990، ص26)

4- اهم الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية:

1) كفاية التخطيط:

ان التخطيط عملية فكرية يقوم بها معلمي التعليم الابتدائي، ويشير كلا من السبجي، وينجر الى ان التخطيط للتدريس: "يمثل احدى الكفايات التدريسية لدى المعلمين، وان

جهودهم العملية التي يهدفون من ورائها الى نجاح اعمالهم تتوقف على واقعية الخطط وفعاليتها". (السبحي، وينجر، 1997، ص144)

ويعرف دعمس التخطيط على انه : "عملية منظمة واعية لاختيار احسن الحلول الممكنة للوصول الى اهداف معينة، وبعبارة اخرى، هو عملية ترتيب الاولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة". (دعمس، 2009، ص73)

ويرى الدريج انه لا بد ان يكون المعلم قادرا على اعداد الخطط التدريسية السنوية والفصلية واليومية بالشكل الذي يؤدي الى تحقيق ما يلي:

- الفعالية وتكامل المقرر الدراسي، وترابطه مع سائر المقررات الاخرى.
- تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة وتوضيح طرق الكشف عنها، وكيفية الاستفادة منها.
- تنوع استراتيجيات، وطرائق، واساليب التدريس، واستخدامها بطريقة وظيفية تكاملية.
- التعرف على الوسائل التعليمية، واعدادها، وانتاجها من الخامات الموفرة في البيئة وتوظيفها في المواقف التعليمية.
- استخدام اساليب التقويم المناسبة للتأكد من الاهداف العامة المحددة للدرس.
- تخطيط، وتصميم الأنشطة والبرامج الصفية و اللاصفية. (الدريج، 2002، ص306)

أ - أهمية التخطيط:

- تحقيق افضل انجاز ممكن من خلال تحديد الاهداف والعمل على انجازها من قبل المعلم والطالب، يحدد دور المعلم والتلميذ في الانجاز.
- يسهل عمل كل من المعلم والتلميذ ويقضي على الكثير من المشاكل.
- يكون خط عمل واضحا للمعلم والطالب.
- يساعد المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

• يساعد على التنفيذ للمناهج.(الاحمد، ويوسف، 2001، ص220)

بالإضافة الى ان التخطيط يساعد المعلم في توزيع الوقت بشكل متوازن، بحيث لا يتجاوز اية جوانب اساسية، وكذلك يساعد المعلم على التقويم السليم للتلاميذ، والحصول على التغذية الراجعة، ويزيد من دافعية المتعلم للتعلم.(سعيد المنوفي، ص12-13)

ب - مبادئ التخطيط:

لكي يحقق التخطيط التدريسي فوائده، لا بد للمعلم من مراعاة المبادئ والاسس العامة الاتية:

- 1- الالمام بالمادة الدراسية المام جيدا مما يسهل عملية تحديد الاهداف وتحليل المحتوى الى اشكاله، وانواعه المختلفة.
- 2- فهم الاهداف العامة، واهداف تدريس التربية البدنية بشكل خاص مما ييسر عملية وضع الخطط التدريسية في ضوءها.
- 3- معرفة التلاميذ الذين يدرسه من حيث قدراتهم، واحتياجاتهم وميولهم، واهتماماتهم ومراعاة ذلك عند وضع الخطط التدريسية.
- 4- معرفة طرائق التقويم، وادواته المناسبة
- 5- تصميم الخطط التدريسية، وتخطيطها في ضوء الاعتبارات التربوية(خميس، وسعادة، 2009، ص354-355)

ج - مستويات التخطيط:

يمكن تحديد ثلاثة مستويات له وهي:

- 1- **التخطيط العام:** ويكون على مستوى الوزارة، ويتعلق بالتخطيط الاقتصادي الاداري والاحصائيات وتحديد الميزانية.
- 2- **التخطيط الاداري:** وهو التخطيط الذي يعمل على تنفيذ الخطة العامة وتهيئة الظروف المادية والمادة التعليمية لإنجاح مهمة المعلمين وتحقيق الاهداف التربوية المسطرة.

3- التخطيط المرتبط بتنفيذ المنهاج: ويرتبط بشكل مباشر بما يخططه المعلم لتنفيذ المنهج الدراسي، ويجب فيه ان يحدد المعلم ماذا؟ وكيف؟ ومتى؟، يعم تلاميذه، والمدة الزمنية المحددة من اوقات السنة بصورة عامة، اما عمليا فيمكن ان تأخذ مستويات التخطيط المرتبطة بتنفيذ المنهج ثلاث مستويات مترابطة ومرتبطة تتعلق بتنفيذ التدريس والتخطيط له بشكل مباشر وهي:

أ- الخطة السنوية:

ويطلق عليها ايضا، التوزيع السنوي، وتتضمن هذه الخطة توزيعا لمحاور المنهج والمواد الدراسية ومواضيعها حسب الفصول والشهور، مراعية في ذلك العطل والمناسبات، وتحدد في هذه الخطة الاهداف الخاصة بموضوع التعلم، ويراعي فيها المستويات العقلية، والنفسية، والمعرفية، والنفس حركية، ويتحدد المحتوى التعليمي الذي يلبي تحقيق الاهداف الخاصة. (قطاعي، ص50)

والخطة السنوية تتضمن:

- **الكفاءة المستهدفة:** يجب على المعلم ان يحدد اهداف المقرر الدراسي الذي سيدرسه، لذلك يجب عليه الاطلاع على المنهج وتحليله، ويراعي عند وضع اهداف المنهاج ان تكون شاملة لجميع الجوانب الخاصة بالتلاميذ والبيئة التعليمية.
- **المحتوى:** اي المنهج، ويشمل عناصر الموضوعات اي الخبرات التي تؤدي الى تحقيق الاهداف.
- **الاجراءات التعليمية والتعلمية:** وتشمل الاساليب والطرائق التعليمية المختلفة، كالمناقشة واجراء البحوث والتجارب.
- **التقويم:** تشمل توضيح الوسائل، واسلوب التقويم المستخدم. (داود، ومحمد، ص83)
- **نموذج مقترح لإعداد خطة دراسية سنوية:**

الجدول رقم (01) يوضح الاعداد للخطة الدراسية السنوية.

المادة:

اسم المعلم

الفصل الدراسي:

العام الدراسي:

الاسابيع الدراسية	الموضوعات الدراسية	عدد الحصص	الكفاءة المستهدفة	الانشطة المقترحة	الوسائل التعليمية المقترحة	وسائل التقويم	أهم المراجع	الملاحظات
الاسبوع الاول 9-1	تكتب الموضوعات الرئيسية للموضوع او الوحدة الدراسية		تكتب الكفاءة المستهدفة لموضوع			تكتب وسيلة التقويم		

(داود، ومحمد، ص، 83-84)

ب- التخطيط الشهري:

وهو التخطيط الذي لفصل دراسي ويتم خلال التخطيط، اي في كل وحدة تدريسية، ويتم تدريس مهارة أساسية. (احمد ماهر، و علي محمد، 2007، ص136).

ج- التخطيط اليومي:

وهو التخطيط لفترة قصيرة ويعرف ايضا بخطة الدرس، حيث يعتبر اخر خطوات في التخطيط، ولذلك كان لازما الاخذ بهذه الخطوة المهمة لان تدريس المنهاج كامل وشامل لا يمكنه تأديته دفعة واحدة، وانما يتم تجزئته حسب الاهداف المسطرة في شكل دروس منظمة ومضبوطة حتى تساعد التلاميذ على الاستيعاب للمعلومات او اكتساب كل المهارات (الشعراتي، 1994، ص25).

2) كفاية التنفيذ:

ان التنفيذ للدرس يعتبر مرحلة تحويل ما هو مدون ومخطط له الى واقع عملي يمكن مشاهدته وملاحظته في القسم الدراسي.

وهناك عدة اعتبارات التي يجب ان تراعي عند تنفيذ الدرس وهي:

- ان يكون هدف الدرس واضحا ومحدد ومعلوما بالنسبة للتلميذ.
- نشاط المعلم وحيويته تمثل ايقاعا حيويا ينتقل منه الى التلميذ فيعمل بنشاط وجدية.
- ان يراعي المعلم الزمن المخصص لكل جزء، فلا يطغى جزء على اخر فلكل جزء هدفه ومحتواه المطلوب تنفيذه.
- ان يقدم النموذج الجيد للأداء، ويفضل ان يكون بين التلاميذ. (كامل، واخرون، 2002، ص 94-97)

أ- مهارات التنفيذ للدرس:

- اثارة الدافعية لدى المتعلمين:

يحتاج تنفيذ الدرس الى توافر قدر كبير من الدافعية لدى التلاميذ، وهذا يؤدي الى الاستعداد والتركيز والاهتمام بموضوع مجال الدراسة، ويكون التلميذ حينئذ اكثر قابلية للمشاركة في الموقف واكثر حيوية ونشاط ويكون بذلك قد هيا التلاميذ للدرس وجعلهم اكثر استعدادا للتعلم.

- المرونة وسعة الاطلاع:

أي السهولة في تعديل خطة الدرس بصورة جزئية، وهذا يجب ان يتوفر لدى المعلم المرونة الكافية وسعة الاطلاع التي تساعد على التصرف في مثل هذه المواقف.

• مهارة اعداد الاسئلة وتوجيهها:

مهارة اعداد الاسئلة وتوجيهها تعد جزءا من العملية التدريسية وهي تعطي الفرصة للمدرس لكي يتعرف على نواحي القوة والضعف عند التلاميذ وتدفع التلاميذ الى الانتباه والتركيز أثناء الدرس، الى جانب أنها تستخدم كتقويم مستمر داخل الفصل الدراسي.

• الوسيلة التعليمية:

وهنا المعلم يقوم بتحديد الوسيلة التعليمية المناسبة للمهارة التي سوف يعلمها أثناء الدرس وتتناسب مع مستوى التلاميذ، وطبيعة الدرس، ويجب على المعلم، ان يكون على معرفة سابقة بها، ويشارك في اعدادها للتلاميذ.

3) كفاية التقويم:

ان الهدف الاسمي من العملية التعليمية هو احداث تغير في سلوك التلاميذ للتأكد من تحقق الاهداف التربوية المرسومة.

فيعرف التقويم على أنه: عملية اصدار أحكام والوصول الى قدرات حول قيمة خبرة من الخبرات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الاهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم. (الديب، 1993، ص108)

وان كان التقويم بمفهومه العلمي عملية مستمرة، لتوجيه العملية التعليمية بأكملها، فانه من خلال هذا المدلول، يكون **للتقويم وظائف متعددة** نذكر منها ما يلي:

- التقويم يوجه جهود التلاميذ أثناء التعلم.
- التقويم يوجه جهود المعلمين أثناء التدريس.
- التقويم يوجه فعالة لتقديم التغذية الراجعة.
- التقويم يساهم في اتخاذ القرارات التربوية. (قنديل، 1999، ص183-184)

أ- أسس التقويم:

لكي يكون التقويم ناجحا ومحققا لأهدافه لا بد من توفير عدد من الأسس العامة التي يجب مراعاتها ومنها:

- ارتباط التقويم بالكفاءات المستهدفة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- شمولية التقويم لجميع جوانب (المعرفية، الوجدانية، و المهارية).
- تنوع أساليب التقويم.
- استمرارية عملية التقويم.
- توفير معايير الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم. (السبحي، 1997، ص211)

ب- مستويات التقويم:

يأخذ التقويم ثلاثة مستويات وهي كالآتي:

• التقويم القبلي او المدخلي:

يتضمن نشاطات تتصل بتقدير وتخطيط البرامج وتشخيص استعداد التلاميذ للتعلم، وقد يكتشف المعلم من نتائج هذا التقويم القصور عند التلاميذ في خبراتهم السابقة التي يحتاجونها في استيعاب الخبرة الجديدة، وبذلك تمكن الاستاذ من تصميم برامج علاجية تمكن التلاميذ من البدء في التعامل مع الخبرة الجديدة على أسس سليمة.

• التقويم التكويني:

أي العملية التي يحصل بها الاستاذ على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية وكفاية العملية التعليمية التعلمية في تحقيق الاهداف، ففيها الاستاذ يحاول أن يقوم بتقويم تقدم التلاميذ بالنسبة للهدف التربوي المطلوب.

• التقويم الختامي:

اما التقويم الختامي فيأخذ مكانة في نهاية الوحدة الدراسية أو في نهاية فترات السنة الدراسية، أو في نهاية البرنامج، ويمكن استخدام التقويم الختامي لتحديد مدى التحصيل بعد عملية التعليم والتعلم المخططة لموقف معين.(خميس، وسعادة، 2009، ص469-470)

أمثلة عن التقويم:

ونعني به مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات المبرمجة في مرحلة معينة.(مجال تعليمي، او سنة دراسية) عن طريق الاهداف التعليمية المتوجة للوحدات التعليمية.

وهذا من خلال ملاحظة التلاميذ وهم يتفاعلون مع الاشكاليات والمواقف، التي تواجههم خلال الممارسة عن طريق شبكات تقويمية خاصة.

أ- نموذج شبكة تقويم هدف تعليمي

الجدول رقم(02) يمثل تقويم هدف تعليمي

الكفاءة الختامية										
الكفاءة القاعدية										
النشاط الفردي:...						النشاط الجماعي:....				
1	2	3	4	النتيجة	%	1	2	3	4	%

(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص03)

(ب) نموذج لشبكة تقويم كفاءات قاعدية

الجدول رقم (03) يمثل تقويم كفاءة قاعدية

الكفاءة الختامية									
الكفاءات القاعدية									
الاولى:			الثانية:			الثالثة:			
1	2		1	2		1	2		النسبة
الاهداف التعليمية									النتيجة
اسماء التلاميذ									العامية
النتيجة الجماعية									%
النسبة %									

(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 03)

(ج) نموذج لشبكة تقويم كفاءات ختامي

الجدول رقم (04) يمثل تقويم كفاءة ختامية

الكفاءة الختامية						
الكفاءات القاعدية						
الاولى:		الثانية:		الثالثة:		
النتيجة		النتيجة		النتيجة	الفردية	%
1-.....						
2-.....						
3-.....						
النتيجة الجماعية						
النسبة %						

1- مبادئ التقويم: تشتمل مبادئ تربوية والتي تتضمن الشمول وملائمة الاختبار للفئة المستهدفة ووضوح اهداف الاختبار، والاقتصاد، والتعليمات الكافية، والاستمرارية، والتحدي، والتكامل، ومبادئ علمية تتضمن معامل الصدق، ومعامل الثبات، ومعامل الموضوعية، والمعايير (خميس، وسعادة، 2009، ص 484)

2- اهداف التقويم:

تتمثل اهداف التقويم في ما يلي:

- معرفة مدى فهم التلميذ لما درسه وقدرته على تجميع المعلومات واستخدامها
- معرفة مدى نمو قدرة التلميذ على التفكير المستقبل الناقد في حدود سنه
- معرفة المهارات الحركية المتكونة لدى التلميذ نتيجة ممارسته لبرامج المناهج المقررة.
- معرفة مدى نمو التلميذ نحو النضج في حدود عمره.
- معرفة حاجات وميول وقدرات التلاميذ واستعداداتهم التي يجب مراعاتها في جوانب المنهج، ومعرفة حالة الصحة العقلية للتلميذ ومدى تحسنها. (ابراهيم، ومحسن محمد، 2008، ص، 164).

خلاصة الفصل:

وفي الاخير يمكننا القول أن الكفايات التدريسية تعد احدى جوانب اعداد المدرس، لذا حظيت باهتمام كبير في كافة النظم التعليمية، حيث أثبتت نجاحها وتأثيرها الفاعل في مساعدة المدرسين على القيام بعملية التدريس بكفاءة واقتدار، اذ يعد مفهوم الكفاية التدريسية محاولة للأخذ بمعايير متعددة وعدم التركيز على جانب واحد من الجوانب التربوية، وقد كشفت بعض الكتابات التربوية ان المدرس لا يستطيع أن يقود العملية التعليمية وتطوير مادته، وطرائق تدريسها لمسايرة التطور السريع في ميدان المعرفة وتنفيذ المهام الموكلة اليه الا اذا تمكن من مجموعة من الكفايات التدريسية، والتي من دونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات. لهذا فالمدرس مطالب بمسايرة التغير والتطور باستمرار تحقيقاً لمبدأ التربية المستمرة لان نموه في المهنة يرتبط بنموه العلمي والمهني.

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد

اولا- المرحلة الابتدائية

- 1-تعريف المرحلة الابتدائية
- 2-اهمية المرحلة الابتدائية
- 3-اهداف المرحلة الابتدائية
- 4-الوظائف الاجتماعية والتربوية للمرحلة الابتدائية
- 5-اهمية مهنة التعليم

ثانيا - المعلم

- 1- مكانة المعلم في العملية التربوية
- 2- خصائص المعلم في التربية المعاصرة
- 3- تكوين المعلم في الجزائر
- 4- اهمية تكوين المعلمين
- 5- نظم اعداد المعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتطور العالم المتقدم الى المرحلة الابتدائية على انها المرحلة الاساسية لتربية النشأ، وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الاسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة البداية في تكوين شخصية الطفل، فهي مرحلة الحقل الخصيب الذي يجب ان تغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية وهذا لا يمكن ان يتحقق الا من خلال المعلم المعد اعدادا يتوافق مع هذه الاهداف النبيلة، وبذلك تعتبر المرحلة الابتدائية الخطوة الاولى للمسار التعليمي العلمي والفكري للتلميذ، الذي لا يتم الا من خلال مدرس فعال.

اولا- المرحلة الابتدائية:

1- تعريف المرحلة الابتدائية:

يعرف ابو لبة (1996) المرحلة الابتدائية بانه ذلك التعليم الذي يؤمن قادرا كافيا من التعليم لجميع ابناء الشعب بدون تميز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة لمرحلة التعليم المتوسط اذا رغبوا في ذلك او بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

ويضيف عبد الرحمن (1998) ان المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها اعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل ابناء الامة جميعا وتزويدهم بالاساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات.

وذكر ايضا الحقييل (1999) ان التعليم الابتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد اكبر للمراحل التي تليها، وان التعليم الابتدائي هو القاعدة التي يبنى عليها اعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم. (محمود فتوح سعدات، 2013، ص40).

2- اهمية المرحلة الابتدائية:

تتبع اهمية المرحلة الابتدائية من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الاطفال واكسابهم الوسائل الاولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات كما ان المرحلة الابتدائية تعتبر اولى الخطوات على طريق التلمذة الطويل النيابات، اليوم لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد على مداها ولعل اهم التربية الاولى يمثل بالنسبة لمعظم الاطفال كل شيء تقريبا فهم يكتشفون من خلالها انفسهم وتفتح بالتدرج ويلتمسون في اطار نشاطاتهم الوعي بما يحيط بهم ومن خلال دروسها وفعاليتها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمته ومعاييره وعلى دروبها ينمو ويكبرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد وقدراتهم بالوضوح والتميز والانطلاق. (محمد شفيق، 1989، ص 21).

3- اهداف المرحلة الابتدائية:

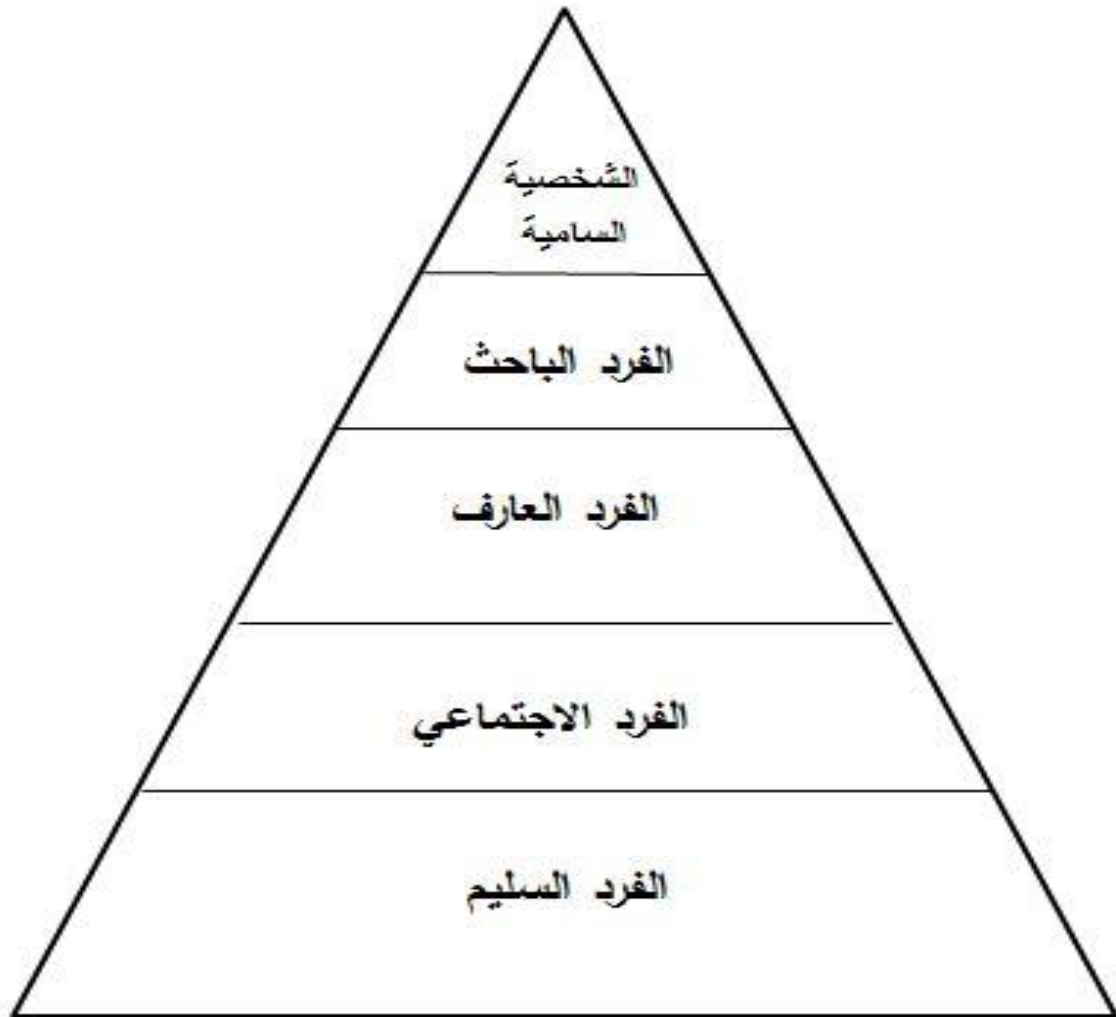
تعتبر السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية هامة وفريدة في وظيفتها من حيث بناء المهارات الاساسية في القراءة، والتعامل بالحروف والارقام، وغرس الاستعداد للتعمق والتوسع في هذه المهارات.

لذلك تتجه اهداف هذه المرحلة نحو تزويد الاطفال بمهارات يمكن تركيزها حول ما يلي:

- مساعدة الطفل على النمو المتكامل للنواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية الى اقصى حد تمكنه قدراته واستعداده من تحقيقه.
- تزويد الطفل بقدر مناسب من المعارف الانسانية والمهارات العلمية والفنية والعملية التي تعتبر اساسا لما سيحصل عليه من خبرات فيما بعد.
- تنمية الروح الوطنية والقومية في ضوء تعاليم الدين الاسلامي الحنيف.
- مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والتفاعل معها والتكيف لظروفها المتغيرة. (محمد شفيق، 1989، ص 38)

- اكساب الطفل خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش فيها، وكلما ارتقى الانسان وتقدمت وسائل الحضارة لديه كلما احتاج

للتربية اكثر واحتاج الى واسطة تنقلها للأفراد بشكل منظم ولا يتم الا عن طريق العملية التعليمية التعليمية.(ناصر ابراهيم،1990، ص 13).



شكل 1: يوضح الاهداف التربوية للمدرسة الابتدائية

4- الوظائف الاجتماعية والتربوية للمرحلة الابتدائية:

أ- الوظائف الاجتماعية للمرحلة الابتدائية:

للمدرسة وظائف اجتماعية عديدة، ومن تعددها تنوعت الآراء السوسيولوجية حول طبيعتها، فهناك من يرى بان المدرسة تقوم في المجتمع، بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، وإنتاج وإعادة إنتاج عالم ايدولوجي

وثقافي، وتوزيع وإعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع. (حداد مصطفى، 1979، ص 81).

والبعض ينطلق من انها تقوم بالوظائف الاجتماعية التالية:

- نقل التراث الثقافي الى الاجيال الناشئة.

- تبسيط المعتمد في مختلف المواد المعرفية، والمهارات المدرسية المتشابكة لتصير مناسبة لفهم التلاميذ.

- التظهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، وتنقيته من بعض الامور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة.

- تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، ومن خلال صهرها لميول واتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الافراد. (صلاح الدين شروح، 1996، ص 75-76).

ب- الوظائف التربوية للمرحلة التربوية: والتي صنفنا على النحو التالي:

1- النمو الجسمي: تستهدف المدرسة تحقيق النمو النفسي للتلميذ بان يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وان يعرف مبادئ التغذية ويقف على وسائل الوقاية من الامراض المنتشرة في البيئة، وان تتكون لديه العادات الصحية الاولى في الاكل والشرب والنمو. (رياض بدوي مصطفى، 2005، ص 113).

2- النمو الاجتماعي:

- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة.

- تعزيز التلميذ آداب السلوك الاجتماعي وحسن المعاملة، وتعليمه العلاقات الاجتماعية والشعور بالمسؤولية القائمة بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه.

- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على ادراك بيئته ادراكا سليما.
- تدريب التلميذ على المهارات العلمية النافعة له.(صلاح الدين شروح، 1996، ص 77).

3- النمو الوجداني:

- ان تتكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة، كان يثق بنفسه ويحترمها، ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف.
- ان تنمو قدرته على الاحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعة ويمارس بعضا من النشاطات الفنية كالتعبير والادب والموسيقى والغناء والتصوير والرسم.(رياض بدوي مصطفى، 2005، ص116).

4- النمو الروحي:

- ان يلم التلميذ بمبادئ دينه الاولى.
- ان تنمي فيه كل الاتجاهات الروحية الخيرية كالأمانة واتقان العمل وحب الخير للآخرين.
- (محمد عبد الرحيم عدس، 1998، ص66).

- 5- النمو العقلي: بتنمية مهارته المختلفة واكسابه الطرق والاساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم واساليبه وامكاناته الابداعية.(علي راشد، 1993، ص18).

5- اهمية مهنة التعليم:

مما لا شك فيه ان التعليم مهنة سامية، وقبل ان تكون مهنة فهي رسالة تقترب من رسالة الانبياء والرسول كذلك تعتبر مهنة التعليم مهنة اساسية في تقدم الامم والدول المتقدمة تضع التعليم في اولوية برامجها وسياساتها ويمثل التعليم الاستراتيجيات القومية الكبرى لدول العالم المتقدم والنامي على حد سواء، وقد وصف الباحثين مهنة التعليم على انها المهنة الام التي تسبق جميع المهن، وتمدها بالعناصر المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا واخلاقيا، وتعد مكانة المعلم في المجتمع واحترامه لذاته وطريقة الاداء لعمله بدرجة كبيرة على وضع التعليم كمهنة (السبيعي 1994)، فالمعلم قدوة حسنة لتلاميذه في الاخلاق والتحصيل العلمي.

وانطلاقاً من الايمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وان المعلم صاحب مهنة متميزة فان هذا الايمان يقود الى السعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلم ولصالح المهنة ذاتها.

ثانياً - المعلم

1- مكانة المعلم في العملية التربوية:

يعد المعلم الركيزة الاساسية في النظام التعليمي وعليه تبنى الآمال المستقبلية التي تهدف الى تحسين العملية التعليمية ويقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم بقدر ما يؤدي الى نمو الطلبة وتطورهم فالمعلم كقائد يؤثر تأثيراً كبيراً في طلبته فالأطباء والمهندسون ورجال الاعمال وغيرهم من فئات المجتمع، يتأثرون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم الى حد كبير بسلوك معلمهم.

فالمعلم عنصر هام في العملية التعليمية، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والانشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها اذا كان ثمة نقص.

ان تطور المناهج وترجمتها الى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والاساليب التعليمية واساليب التقويم انما يعتمد على المعلمين من حيث كفاياتهم ووعيهم بمهامهم واخلاصهم في ادائهم، هذا بالإضافة الى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشأ تربية صحيحة. اذا كان احد اهداف العملية التعليمية تنمية شخصية الفرد واكسابه اتجاهات ايجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من اداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه، فان دور المعلم يرتبط بتلك الاهداف العامة، كما ان اداءه لدوره التربوي يتأثر بمدى اتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه.

2- خصائص المعلم في التربية المعاصرة:

المعلم في التربية المعاصرة الذي يستطيع ان يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي ان يتصف بعدة خصائص وهي كالآتي:

أ- الجانب العقلي والمعرفي:

المعلم يجب ان يكون له قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي والسبيل الى ذلك هو ان يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية أي ان يعرف ما يتعلمه اتم المعرفة، وان يكون مستوعبا لمادة تخصصه افضل استيعاب.

ب- الرغبة الطبيعية في التعليم:

فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه بكل دافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا او سلوكا وشعورا، كذلك يحرص على حضور دورات التدريب والاستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا.

ج- الجانب النفسي والاجتماعي:

ان المعلم الكفاء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية ومن ابرز هذه السمات ان يكون متزنا في احساسه اذا شخصية بارزة، محب لطلابه، ملتزما بأداب مهنته.

د- الجانب التكويني:

ان الصحة الجسمية تمثل شرطا هاما لمهنة التعليم كذلك يتطلب من المعلم ان يكون واضح الصوت وان يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين.(بدرية المفرج، 2008، ص 11-15).

3- تكوين المعلم في الجزائر:

ان الحديث عن تاريخ تكوين المعلمين في الجزائر طويل ومتشعب، لذا سوف نقتصر على ذكر اهم المحطات التي مر بها في تطوره حتى يومنا هذا.

في فترة الاستعمار، نرى انه لم تكن هناك معاهد لتكوين المعلمين بالجزائر، حيث كان يتم تكوين هؤلاء في فرنسا بعد صدور قانون (GUSTO) الذي نص على انشاء معاهد لهذا الغرض سنة 1933. (A.Bouzida1973.p.3)

كما ان معلمي المرحلة الابتدائية في عهد الاحتلال كانوا يتكونون في دور المعلمين (نورمال) والتي كانت كافية للمدارس الابتدائية التي أنشأها الاحتلال لتعليم ابناء الاوربيين في الاساس، تم لقلة قليلة من ابناء الجزائر التي كانت لا تتجاوز نسبتهم العامة 6% اما غداة الاستقلال في عام 1962 لم يترك النظام التربوي الاستعماري للجزائر سوى 6 مدارس(نورمال) او دور لتكوين معلمي المرحلة الابتدائية وحدها، والتي توجد بالعاصمة وهران، وتلمسان وقسنطينة، وبقية المراحل الاخرى فلم يترك أي مؤسسة تكوينية لإعداد المعلمين لها. (رابع، ت 1990، ص458)

وقد عرفت المرحلة ما بين (1962-1970) انشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين، وهي ستة(06) موزعة على المدن التالية : الجزائر، وهران، ومستغانم، العلمة، عنابة، غليزان وشروط الالتحاق بها في تلك الفترة كانت لا تتحدد بمستويات تأهيل علمية وتربوية وثقافية عالية، بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط ان يلتحق بها ليتلقى فيها تكوينا سريعا ومكثفا ثم يغادر للعمل في الميدان.

- وظلت الامور سائرة على تلك الحالة الى ان حلت سنة 1970 تاريخ انشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين من السنة الدراسية (1970-1971)، بحيث وصل عدد هذه المعاهد آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن. (وزارة التربية الوطنية 1998، ص 9)

ووصل عددها سنة 1984 الى اكثر من 60 معهدا، وعددا اخر من الملاحق بعضها خاص بالبنات وبعضها الاخر خاص بالبنين والبعض الاخر مختلط. (رابع، ت 1990، ص468)

الا ان عدد هذه المعاهد التكنولوجية للتربية بدء يتقلص نظرا لتقلص عمليات التكوين حيث وصل سنتي (1997-1998) الى 22 معهدا فقط، والتي كانت تكون معلمي المرحلة الاساسية في مدة سنة فقط، سواء الحاصلين على شهادة البكالوريا او بدونها

(MEN.2006;P.123).

- ليعاد تفعيل نظام تكوين المعلمين في جانفي 2004، أي سنة قبل صدور القانون الاساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الاساسية وتحسين مستواهم المؤرخ في 04 نوفمبر 2004، والذي يهدف الى تحديد شروط الالتحاق بهذه المعاهد وكيفيات التقييم والانتقال. (قرار وزاري)

وقد جاء هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لاستكمال متطلبات اصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها منذ سنة 2000.

حيث انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الاولي للمعلمين المسطر في عملية الاصلاح، والذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى وشروط الالتحاق وتمديد فترة التكوين وتعيين معاهد جديدة لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي، والتي تتسم ب:التكوين الاولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث سنوات ويقدم للحاصلين على البكالوريا الجدد، ممن تتراوح اعمارهم بين 17 الى 22 سنة ، والذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول الى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم والجدير بالذكر ان نظام تكوين المعلمين بصغته الجديدة يأخذ على عاتقه تكوين معلمي اللغة الامازيغية.

هذا التكوين الذي بدأ العمل به منذ الدخول المدرسي 2003-2004 في ثلاث معاهد وب: 88 مسجل فقط.

1- الجزائر العاصمة :50 مسجل .

2- بشار :15 مسجل .

3- ورقلة: 23 مسجل. (المرسوم التنفيذي رقم 04-343)

ليمتد هذا التكوين الاولي للمعلمين خلال السنة الدراسية 2004 - 2005 مع اتساع شبكته بفتح معهدين اخرين في كل من وهران وقسنطينة
هذه المعاهد التي تشمل حاليا 8 مؤسسات:

بن عكنون- بشار- تيارت- سعيدة- قسنطينة- مستغانم - ورقلة -وهران، حيث نلاحظ ان الطلبة المسجلين في 31 ديسمبر 2006 هو 857 منهم 54 في شعبة معلمي اللغة الامازيغية وفي هذا السياق اقترح النظام التربوي الجزائري اعادة تنظيم عام للتكوين الاول للمعلمين في جميع المراحل اعادة التنظيم هذه تستلزم:

*استخدام معايير اكثر دقة لدخول التكوين.

*فترات التكوين معدلة حسب احتياجات كل مرحلة.

*اللجوء لتأطير مكون اساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الاكاديمي.

* دمج التكوين العملي والتدريبات التطبيقية في مسار التكوين.

* كذلك صمم التكوين الاول الشخصي للمعلمين في الجزائر ليتقيد بالنزعة العالمية التي ترى ان يكون جميع المعلمين في جميع المراحل مزودين بمعارف ومهارات المستوى الجامعي.

أي انه وبصفة عامة بني هذا التكوين على محورين هما:

أ- تكوين نظري اكاديمي وبيداغوجي.

ب- تكوين تطبيقي في الميدان المهني يجري في المؤسسات التعليمية

(MEN.2006.P.129)

وبحكم مكانة تكوين المعلم داخل النظام التربوي ككل، كان من الاجدر ان ترسم له اهداف تتماشى مع متطلبات المجتمع وحاجات المدرسة، وان تكون هذه الاهداف واضحة تصف بدقة مواصفات معلم المستقبل.

ومنه تمت صياغة مجموعة من الاهداف العامة والاجرائية والمعلنة للتكوين الاول في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ففيما يخص الاهداف العامة للتكوين الاول نجد النقاط التالية :

* ثقافة عامة جديدة ذات مستوى جامعي.

*مستوى من المعارف الاكاديمية يعادل المعايير الخارجية.

*تكوين بيداغوجي قوي مدعم بتكوين تطبيقي ذو نوعية جيدة.

*معرفة كافية من علوم التربية.

* اتقان لغتين اجنبيتين.

* اتقان التكنولوجيا الجديدة للمعلوماتية والحوار .

*اخلاق مهنية وسلوكات جديدة تتوافق مع احتياجات المجتمع الجزائري.

(MEN.2006.P.126)

وبعد صياغة هذه الاهداف العامة تم ترجمتها الى اهداف اجرائية تمثل ملمح المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين، والتي حددت بالشكل الاتي:

* ان يكونوا قادرين على المحاوره ويتقنون اتقاننا جيدا لغة التدريس ولغتين اجنبيتين (فرنسية- انجليزية).

* التحكم في المعارف النظامية ومعرفة النظريات.

* اتقان وسائل المعلوماتية واستغلالها لإدراك واعداد الوسائل البيداغوجية الحديثة بالشكل الذي يسمح لهم بتحسين سلوكهم البيداغوجي.

* ان يكون قادرا على تنشيط القسم، ما يعني معرفة نفسية الطفل ، وقادرا على ادراج سيرورتهم في ديناميكية التعلم من نوع (بنائية- تبادلية)، ومساعدة المتعلمين على بناء معارفهم ، وجمع تصورات تلاميذهم ومساعدتهم على تنظيمها ونمذجتها للتوصل الى بناء المفاهيم وتوظيفها.

*ان يكون قادرا على وضع تغييرات لإنجاز عمله، والذي يعني معرفة النظام التعليمي.

* ان يكون قادرا على فهم أي برنامج وفحصه.

* ان يكون متشبع بالأخلاق المهنية والاجتماعية.

*ان يكون قادرا على التنظيم والتخطيط للنشاطات التعليمية وعلى استعمال الوثائق البيداغوجية والوسائل التعليمية مع مراعاة المعايير الفنية.

* القدرة على تقويم التعلم و وضع الضوابط الضرورية.

* ان يكون قادرا على استعمال علم النفس الفارقة لكي يستطيع وضع بيداغوجية فارقة.

*ان يكون قادرا على الحوار مع باقي افراد الفريق البيداغوجي لإبراز صعوبات التعلم، لتحديد الوضعيات المشكلة مما يسمح بوضع مرجع مشترك يحوي انواع العقوبات والعمل ضمن الفريق للتغلب عليها.

* ان يكون قادرا على خلق ميكانزمات التكوين الذاتي لتمديد اثار التكوين الاولي.

* ان يكون قادرا على الابداع، وذلك بالتحكم في المعايير الفنية والنظامية التي تساعد على التجديد في اختيار وتنظيم نشاطات التعليم وابتكار الوسائل التعليمية

(MEN.2006;P:127)

هذه هي اهم الاهداف العامة والاجرائية التي تسعى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم الى بلوغها في نهاية هذا التكوين الاولي، والتي تختلف جذريا عما كان معمول به سابقا في المعاهد التكنولوجية للتربية.

وعلى غرار التكوين الاولي لمعلمي المرحلة الابتدائية نجد ان المهمة الثانية لهاته المعاهد هي ضمان التكوين اثناء الخدمة (التكوين المستمر) لكافة المعلمين كاستراتيجية لتحسين نوعية التعليم.

ومن باب التفصيل رأينا انه من واجبنا ان نخرج على مضمون البرنامج المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم من حيث انه:

- اعد برنامج التكوين لمدة اقصاها ثلاث سنوات وبحجم ساعي اسبوعين(30-36 ساعة).

- نجد به مقررات (مواد دراسية) حددت في اللغة العربية - التربية الاسلامية - اللغة الفرنسية - رياضيات - فيزياء - علوم طبيعية - انجليزية - تاريخ - جغرافيا - تربية مدنية - بيداغوجيا عامة - علم النفس العام - تشريع مدرسي .

- في حين نجد ان التربية العملية (التدريب الميداني) تبدأ منذ السنة الاولى من التكوين والوقت الذي منح لها ، موزع كالتالي:

* السنة الاولى:

- حصص ملاحظة : اسبوع .

- تربص تطبيقي : 6 ساعات / اسبوع .

- تربص مغلق : اسبوعين .

* السنة الثانية:

- حصص ملاحظة : اسبوعين .

- تربص تطبيقي : 8 ساعات / اسبوع .

- تربص مغلق : اسبوعين .

* السنة الثالثة:

- حصص ملاحظة : اسبوعين .

- تربص تطبيقي : 8 ساعات / اسبوع .

- تربص مغلق : اسبوعين لمرتين (أي اربع اسابيع)

4- اهمية تكوين المعلمين:

ان تكوين المعلمين لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما انه احد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما ان اعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف اشكالها، حيث

يساعد اعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهنية الاصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الاعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما ان اصحاب المواهب والعبقريات احرص من غيرهم على الافادة من برامج تكوين المعلم كما انهم اقدر على التعليم والنمو من خلالها، واذا كان التدريس في جانب منه فن، فان الفن له قواعد واصول وممارسات اصبحت مستقرة، وتتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة، ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتائج تعليم وثمار تعلم.(محمود قمير، 1980، ص 171).

ومن المعروف ان هناك العديد من المعايير للحكم على كفاية المعلم منها:

- 1- تحصيله للمعرفة وهو اقدر معيار، وعليه يحصل المعلم على شهادة كفاية او صلاحية لنقل المعرفة وتعليمها.
- 2- معيار القدرة على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه.
- 3- معيار السمعة الطيبة وهو يركز على الجانب الاخلاقي.
- 4- معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.
- 5- معيار التفاعل في المواقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق مثل: ملاحظة المعلم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.
- 6- معيار الكفايات، ويركز هذا المعيار على توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم، في المرشحين للمهنة.
- 7- معيار الاعداد والتأهيل التربوي.
- 8- المعيار المركب ، في ضوء هذا المعيار يكون النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك ومن الظلم ان تقتصر على معيار واحد، فهو باختصار يأخذ في اعتباره كل المعايير السابقة. (محمد احمد سعفان، 2005، ص 68) .

ولقد شهدت الانسانية تطورات مذهلة وسريعة في المجال العلمي والتكنولوجي وتطور في المعارف، وظهور التخصصات العلمية الدقيقة، مما يحتم على برامج اعداد المعلمين ان

تدركها وتواكبها، فالمعلم في حاجة الى اعداد من نوع خاص، حتى يستوعب ويستنتج خصائص هذا العصر وسماته وتحدياته ومطالبه، ومطالب التغير فيه، وهو في حاجة الى اعداد علمي لاكتساب مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي المستمر حتى يستطيع ان يلحق هذه التغيرات والتحديات (محمود سلطان، 1984، ص4-5).

لقد نشأت الحاجة الى فلسفة تربوية جديدة تعمل على تدعيم القيم الروحية والدينية، وتولدت معها الحاجة الى وجود معلمين ومربين يعملون على تدعيم هذه القيم، وقادرين على قيادة ومواكبة التطور للمدرسة والتي تنافس فيها غيرها من المؤسسات التربوية ومع الانفجار السكاني الذي يشهده العالم المتقدم والنامي على حد سواء، والاعتقاد بدور التعليم الفاعل في تحقيق الحراك الاجتماعي، تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، واستجابة الدول العربية لهذه الضغوط الاجتماعية، وحققت توسعا ملحوظا في نشر التعليم وفي تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مما نتج عنه زيادة كبيرة في اعداد الملتحقين بالمدارس على اختلاف انواعها، فارتفعت معدلات القيد في المرحلة الابتدائية.

وبعبارة اخرى ارتفعت اعداد التلاميذ في الدول العربية بين عامي 1960 و 1986 في التعليم الابتدائي من 6.8 مليون تلميذ الى 25.9 مليون تلميذ.

ومع هذا التوسع في التعليم تزايدت الحاجة الى المعلمين الاكفاء المؤهلين القادرين على الارتقاء بمستوى تعليم التلاميذ وتنمية مهاراتهم لتتلاءم مع وسائل الانتاج الحديثة، واتجهت الدول العربية على الارتقاء بمستوى اعداد المعلمين داخل كليات جامعية او معاهد عليا متخصصة مهما كان مستوى المرحلة التي يعدون للتدريس فيها ولهذا قامت الجزائر بإلغاء معاهد تكوين الاساتذة والتي هي تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بحيث تمنح للملتحقين بها شهادة الليسانس وتعد هذه الخطوة هامة في طريق تمهين مهنة التعليم وفقا للمعايير العالمية.

ويتأثر تخطيط برامج المعلمين بهذا الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، وتظهر اهمية التخصص في مجالات المعرفة، وتزويد المعلم في مجال تخصصه بالمهارات التي تمكنه من الالمام بالمصادر الاساسية للمعرفة والجديد في تقنيات تدريسها، وتكسيد مهارات التعلم الذاتي والقدرة على استخدام التفكير العلمي في المشكلات المهنية التي تواجهه،

وتشجعه على التعليم المستمر خاصة وان كثيرا من المهنيين يصبح ضحية فجوة المعرفة بعد فترة زمنية يقدرها بعض الباحثين بخمس سنوات من حياتهم المهنية، بعدها يفقد المهني نصف ما اكتسبه من معلومات ومهارات ولا علاج لمثل هذه الحالة سوى متابعة ما يستجد من معارف وتقنيات ومهارات من خلال برامج التعليم المستمر.(أوفسن نيلز، ترجمة اليونيسكو، 1986، ص 20).

5- نظم اعداد المعلم:

ادى الطلب المتزايد على مهنة التعليم، والحاجة الى المعلمين، والتطورات التاريخية لتمهين التعليم الى ظهور اكثر من نظام لإعداد المعلمين، ويتخذ هذا الاعداد نمطين رئيسيين هما التتابعي والتكاملي ونشير اليهما على النحو التالي:

أ- النظام التتابعي:

وهو احد الاساليب المتبعة في اعداد المعلم وطبقا لهذا الاسلوب يتم اعداد المعلم خلال السنوات الاربع الاولى في حقله التخصصي فقط، وفي السنة الخامسة يتجه الخريج لدراسة بعض مقررات الاعداد المهني والتدريب الميداني، ومن صور الاعداد التتابعي للمعلم ان يلتحق خريج جامعي ببرنامج تأهلي تربوي مدته سنة واحدة تقدمه كلية التربية، ويظهر هذا النمط من اعداد المعلمين بصورة خاصة في اعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، ويقابل هذا النوع من برامج اعداد المعلمين برنامج اخر يسمى الاعداد التكاملي، وفيه يتم اعداد المعلم لمدة اربع سنوات في مجاله التخصصي جنبا الى جانب اعداده المهني.(عبد العزيز بن مسعود لعمر، 2007، ص 45-46).

ويتضمن النظام التتابعي في اعداد المعلم مجموعة من الايجابيات يمكن ايجازها فيما يلي:

1- يساعد هذا النظام المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية.

2- يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة، حيث يساعد على اعداد خريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة والزراعة وغيرهم مما تعجز كليات التربية عن

اعدادهم في اطار النظام التكاملي بسبب نقص الموارد المالية او الكوادر و الاختصاصات التعليمية.

3-يقدم هذا النظام مجالا لخريجي الكليات الاخرى لتعديل مسارهم والاستفادة بخبراتهم التخصصية في مجال الدراسات والبحوث التربوية.

4- يتيح هذا النظام للطالب الوصول على مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي اولاً، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة اخرى، مما يؤدي الى اختفاء المشاعر السلبية نحوها، العكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي، حيث يكون هناك شعور بانها اقل اهمية او في المرتبة الثانوية بالنسبة للتخصص.(محمد احمد سفيان، 2005، ص77-78)

اما السلبيات التي يتضمنها النظام التتابعي فتمثل فيما يلي:

1- يلجأ اليه في كثير من الاحيان خريجي الجامعات من التخصصات المختلفة الذين ليس لهم مهنة، وبمعنى اخر فان مهنة التعليم بالنسبة للملتحقين بهذا النظام من الاعداد تعتبر مهنة بديلة وفي اغلب الاحيان يلتحقون بها دون رغبة او حماس وكثيرا ما يتخلون عن مهنة التعليم في حالة العثور على مهنة اخرى.

2- لا ينبغي الاقتصار على هذا النظام لوحده، الان ذلك يجعل مهنة التعليم لا تستقبل الا ما تلفظه المهن الاخرى.

3- طول المدة الزمنية التي يستغرقها طلاب النظام التتابعي في الدراسة اذا ما قورنت بالمدة التي يستغرقها النظام التكاملي(4 سنوات) ومن ثم فهي تحتاج لمزيد من الجهد والتكاليف بالنسبة لهم.

4- يبتعد الطالب في ظل النظام التتابعي عن مجال تخصصه الى حد كبير ولمد تتراوح بين سنة وسنتين، مما يعني انخفاض فرص تحقيق التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة المهنية او التطبيق المباشر لكل ما يتعلمه من معرفة تخصصية حديثة.(عبد العزيز بن مسعود لعمر، 2007، ص 46).

ب - النظام التكاملي :

وهو أسلوب في اعداد المعلم ويتطلب الاعداد التكاملي ان يدرس الطالب الكلية التربوية او المدارس العليا للأساتذة مقررات التخصص، جنبا الى جنب مع مقررات الاعداد المهني، يطلق على هذا البرنامج احيانا مسمى، والاعداد التكاملي هو خلاف الاعداد التتابعي، حيث ان النظام التتابعي يتطلب ان ينهي الطالب اولا اعداده التخصصي في كلية الآداب او كلية العلوم او في كلية اخرى ومن ثم يعود في السنة الخامسة الى كلية التربية لدراسة مقررات الاعداد التربوي والتطبيق الميداني.

فالنظام التكاملي في اعداد المعلم تتكامل فيه دراسة المقررات التخصصية مع الاعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق اربعة سنوات على الاقل، في كلية التربية كما هو معمول به في دول المشرق العربي ودول الخليج العربي، وفي المدرسة العليا للأساتذة كما هو معمول به في العديد من البلدان الاوروبية وبلدان المغرب العربي ومنها الجزائر.

والنظرة التكاملية في التربية العصرية الى جانب انها تفرض التكامل بين المواد التخصصية والمواد التربوية، فإنها تفرض من باب اولى التكامل بين فروع التخصص والتكامل الداخلي بين فروع التربية وتخصصاتها. (محمود سلطان، 1984، ص 21).

ومن مزايا النظام التكاملي في اعداد المعلم ما يلي :

1- توافر الاستعداد النفسي والتكيف لدى معلم المستقبل منذ السنة الاولى لالتحاقه بالكلية، ومع توافر مدى اطول قبل الخدمة واثاء ها لتدعيم هذا الاستعداد وتعزيزه. توافر الالتزام والموازنة بين الاعداد التربوي والمهني، والاعداد التخصصي الاكاديمي، ومن ثم تحقيق المزيد من فرص التكامل للمعرفة وشمولييتها وهي من اهم الاتجاهات التربوية المعاصرة.

2- يسمح هذا النظام بالقبول في فروع التخصصات المختلفة الاعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية من المهن الاخرى التي تجذب الخرجين اليها.

3- يسمح هذا النظام باتساع دائرة الاختصاص ليشمل مادتين او اكثر كالفلسفة والاجتماع

او الجغرافيا والتاريخ... الخ، بحيث اذا عين الخريج في احدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه.

4- يضغط هذا النظام وقت الاعداد في اقصر فترة ممكنة بما يجعله اكثر قدرة على توفير الجهد والتكاليف، كما يجعله اكثر قدرة على الوفاء السريع بمتطلبات المجتمع من المعلمين في التخصصات المختلفة وبالأعداد المناسبة. (محمد احمد سغفان، سعيد طه محمود، 2007، ص 80-81).

اما السلبات التي تميز النظام التكاملي فيمكن اجمالها فيما يلي:

1- قد يتأثر مستوى الاعداد الاكاديمي او التخصصي بما قد يجعل خريج النظام التكاملي في مستوى اقل من قربه بالكليات التخصصية.

2- قد يتسرب الى طلاب النظام التكاملي شعور بأهمية او اولوية المقررات التخصصية عن المقررات التربوية او المهنية، مما قد يكون مشاعر سلبية تجاه الاخيرة وتجاه المهنة، وقد تنعكس هذه المشاعر السلبية في رغبة البعض في اكمال الدراسة التخصصية في الكليات الجامعية المناظرة، والتفكير في عدم العمل بمهنة التعليم ومن ثم ضياع بعض الوقت والاموال وعدم الاخلاص للمهنة والشعور بالإحباط نحو ممارساتها وتنظيماتها. ويدافع الكثير من المربين عن النظام التكاملي الذي ما زال سائدا حتى الان في كثير من البلدان، وهو الذي يجمع بين الدراسات الاكاديمية والتدريب العملي في اثناء الدراسة، حيث بإمكان هذا النظام ان يمد المعلم بالمعلومات والمهارات الاساسية اللازمة لممارسة المهنة بكفاءة وفعالية. (محمود سلطان، 1984، ص 23).

خلاصة الفصل:

حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق الى التعريف بالمرحلة الابتدائية التي تعتبر مؤسسة اجتماعية انشاها المجتمع لتشارك الاسرة مسؤوليتها في عملية التنشئة الاجتماعية، وايضا اهمية هذه المرحلة واهدافها اضافة الى العضو الفعال في هذه المنظومة الا وهو المعلم الذي يعتبر العصب الفعال في عمليتي التعليم والتعلم لدى التلاميذ حيث سلطنا الضوء على مكانته واهم صفاته.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع : اجراءات الدراسة وادواتها

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- عينة الدراسة وطريقة اختيارها

4- ادوات الدراسة

5- اجراءات الدراسة الاساسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، والاساليب الاحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

1- منهج الدراسة:

يشير مفهوم المنهج في هذه المرحلة بمثابة الخطوة الميدانية الاولى، والتي حاول معد الدراسة من خلالها استطلاع الميدان حول الموضوع، والوقوف على توفر بعض المعطيات المهمة في البحث على غرار توفر عينة الدراسة، وتوفر المراجع الضرورية، وكان لهذه الدراسة مجموعة من الاهداف التي سعت الى تحقيقها وتمت وفق أطر زمانية ومكانية وبشرية محددة، اعتمادا على أدوات لجمع البيانات، وتوصل معد الدراسة من خلالها الى جملة من النتائج.

وكانت المرحلة الاولى من هذه الدراسة موجهة نحو البحث في التراث النظري عن قراءات المراجع المتعلقة بموضوع البحث والمفاهيم المرتبطة به بهدف جمع القدر اللازم من المعلومات والمعطيات حول الاطر النظرية للموضوع الوسيلة التي تتوصل بها الى مظهر من مظاهر الحقيقة، وبصفة خاصة للإجابة عن السؤال كيف؟ والذي يرتبط بمشكلة تفسير الحقائق المتصلة بالظاهرة المبحوثة، فان مصطلح المنهج انطلاقا من هذا التعريف "هو مجموعة من الخطوات المنظمة والعمليات العقلية الواعية والطرق الفعلية التي يستخدمها الباحث لفهم الظاهرة موضوع دراسته، فعملية تحديد نوعية المنهج في أي بحث سوسيولوجي تتعلق بطبيعة موضوع الدراسة وما تتطلب من اجراءات منهجية تساعد الباحث العلمي للوصول الى نتائج علمية تخص بحثه"(صلاح مصطفى القوال، 1992، ص15)

بناءا على ما تقدم نطرح التساؤل التالي: ما طبيعة موضوع دراستنا؟ وما هو المنهج الملائم للإجابة عن تساؤلات البحث؟

ان عنوان بحثنا هو: "درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية"

- دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية.

وعلية فان موضوع طبيعة الدراسة هو "وصفي" استكشافي يهدف الى " جمع الحقائق الراهنة المتعلقة بالظاهرة المدروسة، مع محاولة تفسيرها وتحليلها تحليلًا دقيقًا بغية الوصول الى تعميمات بشأنها" (إيلي عبد الوهاب، 2000، ص100)

وبالتالي يركز هذا البحث على المنهج الوصفي لكونه يعتمد على وصف بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، بناءً على جمع البيانات الميدانية المتعلقة بمتغيراته المؤثرة فيه وبالحقائق المرتبطة بها، وتفسيرها وتحليلها تحليلًا علميًا دقيقًا، ولتحقيق الهدف العام للبحث نعتد على تقنيات مساعدة لتشخيص موضوع الدراسة من جهة ، ولتدعيم منهج البحث من جهة أخرى. وفق أطر زمانية ومكانية وبشرية محددة ، اعتمادًا على أدوات لجمع البيانات، وتوصل معد الدراسة من خلالها الى جملة من النتائج.

- لدراسة وتحليل اي موضوع سوسيولوجي يجب على الباحث تطبيق منهج يستجيب مع طبيعة الموضوع اذ يعتبر المنهج هو الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة معلومة.

ويعرف ايضا على انه "مجموعة من الطرق والعمليات المنظمة التي يسعى من خلالها الباحث الى بلوغ غايته وتحقيق اهدافه الدراسية التي هو بصددھا حيث يقوم على طريقة علمية خاصة غير تقليدية يتم فيها استعمال النظرية العلمية"

وقد استعملنا في الدراسة الاساسية المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لهذه الدراسة "وهو من المناهج الاكثر استعمالا في العلوم الانسانية، وكما له من اهمية في تحديد ووصف وتحليل الظاهرة المدروسة بصورة منفصلة عن المحيط الاجتماعي والظواهر الاخرى المحيطة بها اي وصف الظاهرة بشكل مجرد"(محمد بكر نوفل و فريال محمد ابو عواد، 2010، ص219)

2-حدود الدراسة:

• المجال الزمني:

كان الانطلاق في اجراء الدراسة في شهر جوان 2020، بعد التأكد من صدق وثبات الاداة على عينة البحث، واسترجاع الاستثمارات الموزعة ومن ثم تجميع النتائج وعرضها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة في مدة قدرت 30 يوم.

• **المجال المكاني:** تم اجراء هذه الدراسة على مستوى مدينة الوادي.

• **المجال البشري:** شملت هذه الدراسة معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الوادي.

3 -عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

من اهم المسائل التي تواجه الباحث الاجتماعي عند شروعه في القيام ببحثه تحديد نطاق العمل وذلك وفقا لظروف كل باحث والامكانيات المتاحة له.

حيث ان العينة تعرف على انها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة وفق اجراءات واساليب محددة والعينة عي جزء من الدراسة الذي نجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل.

بمعنى انها تأخذ مجموعة من افراد المجتمع على ان تكون ممثلة له تجرى عليها الدراسة ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله. (محمد ملحم، 2005، ص669)

وتجرى الدراسة على العينة لأنه في كثير من الاحيان يستحيل اجراءها على المجتمع ككل فيكون بهدف الوصول الى نتائج يمكن تعميمها، ولكي نحكم على الكل باستخدام الجزء والاهتمام بالطريقة يختار بها هذا الجزء.

في دراستنا هذه تم استخدام اسلوب العينة العشوائية القصدية باعتبارها النموذج الامثل الذي يتماشى مع موضوع الدراسة والاهداف التي يتطلع اليها الباحث للوصول اليها وكانت المرحلة العملية كالتالي:

- تحديد مجتمع الدراسة والمتمثل في جميع المقاطعات بمدينة الوادي والمتمثلة في اربعة(04) مقاطعات مكونة من 35 مدرسة وكان السحب العشوائي متمثل في المقاطعة 01-03.

- تم الاختيار العشوائي لأربعة مدارس(04) مدارس من كل مقاطعة.
- فشملت بذلك عينة الدراسة 60 معلم ومعلمة.

4-ادوات الدراسة:

• الاستبيان:

"اداة تتضمن مجموعة من العبارات او الاسئلة تدور حول موضوع واحد ويمكن طباعتها وارسالها بالبريد الى الافراد او تعطى له باليد مباشرة ليجيبوا عليها بأنفسهم كتابيا"

يمر خلال اعداده بعدة خطوات اهمها:

- 1- تحديد الهدف من الاستبانة بدقة وبشكل واضح.
- 2- صياغة الاسئلة.
- 3- ترتيب الاسئلة في مجموعات لكي تتيح التهيؤ الذهني عند الاجابة عليها اضافة الى الترتيب من البسيط الى المعقد، ويكون ذلك في تتابع منطقي.
- 4- صياغة الاستبانة.

ويستخدم عادة لأنه يعتبر انسب اداة بحث نظرا ل:

- حجم العينة ونوعها والوقت الذي سيصرف من قبل الباحث وعينة البحث.
- نوع المعلومات المطلوبة من المبحوثين (عينة البحث) ليست من النوع الحساس لذلك فهي لا تتطلب حذرا او مشاهدة ردود فعل المبحوثين.
- الاسئلة من النوع المغلق لان الهدف منها الحصول على معلومات محددة وواضحة.
- الاستبيان بالنسبة للمبحوثين يبعث الاطمئنان لأنه اداة بحث لا تتطلب من المبحوث اي معلومة شخصية.(فريال محمد نوفل محمد ابوعواد،2010،ص222)

• **كيفية بنائه:** لم يتوفر لمعد الدراسة استبيان مقنن يخدم الموضوع لذا تم الاعتماد في بناء الاستبيان على الجزء النظري الذي تم جمعه من مراجع عديدة ومختلفة وبعض المواقع الالكترونية، وبعض المناشير.

ويشمل استبيان الدراسة على ثلاثة (03) محاور رئيسية وهي:

- كفاية التخطيط للدروس.
- كفاية تنفيذ الدروس.
- كفاية تقويم الدروس.

اما عن بداية اختبار فارتأت معدة الدراسة ان تضع ثلاث بدائل لكي تكون الاجابة واضحة ومحددة وهي: نعم/ لا/ أحيانا. (قيود صليحة، سنة 2014-2015)

5- اجراءات الدراسة الاساسية:

الخصائص السيكميتريّة لوسيلة جمع البيانات

-الصدق:

صدق الاستبيان يعني التأكد من انها سوف تقيس ما اعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق: "شمول الاستمارة بكل العناصر التي يجب ان تدخل في التحليل من ناحية ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها". (محمد ملحم، 2005، ص702).

الدراسة الاستطلاعية:

1- صدق الاتساق الداخلي:

وبعد انجاز الدراسة الاستطلاعية بتوزيع 30 استمارة على عينة الدراسة، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس أو الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية على المقياس الكلي، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (05) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس(ن=30)

المفردة م . الارتباط المفردة م . الارتباط المفردة م . الارتباط المفردة م . الارتباط المفردة م . الارتباط

المفردة	م . الارتباط	المفردة	م . الارتباط	المفردة	م . الارتباط	المفردة	م . الارتباط	المفردة	م . الارتباط
1	**0.58	9	**0.49	17	*0.44	25	**0.49	33	*0.49
2	**0.70	10	*0.44	18	*0.40	26	**0.57	34	**0.64
3	*0.39	11	*0.39	19	*0.51	27	*0.46	35	*0.47
4	*0.38	12	*0.41	20	*0.38	28	*0.47	36	**0.63
5	**0.65	13	0.38	21	*0.45	29	*0.48		
6	**0.57	14	*0.42	22	*0.43	30	**0.83		
7	*0.42	15	**0.58	23	*0.45	31	*0.46		
8	*0.63	16	*0.41	24	**0.65	32	**0.67		

** دالة إحصائية عند مستوى 0.01 و * دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يتضح من خلال الاطلاع على الجدول السابق بأن جميع فقرات المقياس ترتبط مع البعد الذي تنتمي إليه، بمستوى دلالة يتراوح بين 0.05 و 0.01

وللتحقق من صدق أبعاد المقياس، قامت الطالبة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والبعد الأخرى ، وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول: (06) يوضح ذلك.

جدول رقم (06): معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس والابعاد الأخرى للمقياس وكذلك مع الدرجة الكلية

الأبعاد	التخطيط	التنفيذ	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	–	*0.53	**0.67	**0.63
التنفيذ		–	**0.82	**0.76
التقويم			–	**0.61

يتضح من خلال الاطلاع على الجدول السابق بأن كل بعد يرتبط مع الأبعاد الأخرى للمقياس وكذلك مع الدرجة الكلية، بمستوى دلالة يتراوح بين 0.05 و 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الطالبة إلى تطبيقه على عينة الدراسة

2- ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وثبات التجزئة النصفية للمقياس (Split- Half Reliability)، والجدول رقم (07) يوضح نتائج مؤشرات ثبات المقياس:

جدول (07): يوضح مؤشرات ثبات درجات مقياس جودة الحياة لدى العانس (ن=34).

التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ	أداة الدراسة
معامل جتمان	معامل سبيرمان- وبراون		
0.722	0.722	0.709	مقياس درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

ويتم تصحيح المقياس وفق الآتي:

بدائل الإجابة	نعم	لا	أحيا نا
درجة المفردات	3	2	1

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب النسبة المئوية (%) في معالجة تساؤلات الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون
- معادلة ألف كرونباخ.
- وقد تم استعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS22) لمعالجة إحصائيات هذه الدراسة.

خلاصة:

لقد تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والاجراءات الميدانية التي قمنا بها من خلال الدراسة الاستطلاعية والاساسية، تماشيا مع طبيعة البحث العلمي، ومتطلباته العلمية والعملية، بحيث قمنا في بداية هذا الفصل بالتطرق الى منهجية البحث واجراءاته الميدانية، وذلك بتوضيح المنهج المتبع للدراسة، والعينة، بالإضافة الى حدود الدراسة، والادوات المستخدمة في جمع البيانات، والخصائص السيكومترية لها، كل هذا حتى نتمكن من اجراء الدراسة بصورة علمية واضحة ودقيقة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

- 1-1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام.
- 1-2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الاول.
- 1-3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني.
- 1-4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث.
- 1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية.

- الخلاصة العامة.

- التوصيات والاقتراحات

تمهيد :

تهدف هذه الدراسة الى درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المقاطعات التربوية التابعة لمديرية التربية لولاية الوادي، وللتحقق من هذا الهدف تم تطبيق استبيان على عينة الدراسة المتكونة من (60) معلم ومعلمة وهم يمثلون كل مجتمع الدراسة.

وسوف اقوم في هذا الفصل الهام من الدراسة بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل اليها من خلال تطبيق اداة الدراسة، بالإضافة الى تفسير ومناقشة ما تم التوصل اليه من نتائج من خلال الاجابة على تساؤلات الدراسة، وقد تم جمع البيانات وتفرغ النتائج ومعالجتها احصائيا للإجابة على اسئلة الدراسة، والتعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الطور الابتدائي.

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام: ينص التساؤل العام على ما يلي: " ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية كما تم حساب المتوسط الفرضي، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل العام:

جدول رقم (08) نتائج التساؤل العام

DF	T	P. VALUE (SIG)	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نوع البيانات المعالجة
59	12.88	0.000	15.20	9.13	87.20	الدرجات الكلية على المقياس

نستنتج من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس (87.20) والانحراف المعياري (9.13) بينما المتوسط الفرضي (72) والفرق بين المتوسطين (15.20) أي أنه مستوى الكفايات التدريسية مرتفع لدى المعلمين، وهذا ما يؤكد قيمة (ت) = (12.88) ومستوى الدلالة (sig) = 0.000 وهي دالة إحصائية عند (0.01).

وعليه يمكن القول أن معلمي المرحلة الابتدائية لديهم المستوى الكافي من المهارات والكفايات التدريسية التي تسمح لهم بالتدريس، ويمكن إرجاع هذا الإرتفاع على أن هناك عناصر كثيرة تساعد المعلم على كسب هذه الكفايات من بينها الخبرة بالنسبة للقدماء وطبيعة التكوين الذي تلقوه، أيضا المعلمين الذي لا يكتسبون خبرة كافية فقط يكتسبونها بالاندماج مع ذوي الخبرة ليكتسبوا منهم ما يكفيهم من كفايات ومهارات تمكنهم من تسيير حصص الدروس في قمة السهولة وكذلك يمكن لطبيعة التكوين الذي تلقوه يكون له الأثر الكبير في إكتسابهم لهذه الكفايات.

وإنفتحت الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة ثامر السلمي (2009) ودراسة فارما (Varma.2007) ودراسة جارجيلو Garguilo 1974 دراسة البنعلي ومراد (2003) ودراسة

فخرو والبنعلي (2002) الذين توصلوا إلى نفس النتائج لكن بطرق مختلفة كل حسب دراسته فكل المتوسطات الحسابية التي وجدت في الدراسات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بالقول أن الكفايات التدريسية مرتفعة.

وإختلفت الدراسة مع دراسة توفيق احمد يوسف مرعي(1981) ودراسة كيم(kim.2000) ودراسة عبد الوهاب كويران(2008) ودراسة عبد الرحمن ثابت الذين توصلوا إلى عكس النتائج السابقة، ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى زمن تطبيق بعض الدراسات واختلاف البيئة بين الدراسة الحالية.

2- عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ينص السؤال الأول على ما يلي: " ما مستوى كفاية التخطيط لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعده التخطيط كما تم حساب المتوسط الفرضي، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل الأول:

جدول رقم (09) نتائج التساؤل الأول

DF	T	P. VALUE (SIG)	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نوع البيانات المعالجة
59	8.6 5	0.000	5.18	4.63	27.18	الدرجات الكلية على البعد الاول

نستنتج من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لبعده التخطيط (27.18) والانحراف المعياري (4.63) بينما المتوسط الفرضي (22) والفرق بين المتوسطين (5.18) أي أنه مستوى بعد التخطيط مرتفع لدى المعلمين، وهذا ما يؤكد قيمة (ت) = (8.65) ومستوى الدلالة (sig) = 0.000 وهي دالة إحصائية عند (0.01).

من خلال النتائج نستطيع القول أن معلمي المرحلة الابتدائية تبعوا خطة بداي العمل قبل بدايته حسب يخططون لكل صغيرة وكبيرة قبل إنطلاق الدروس حيث يسطرون الأهداف

من كل درس وكل النقاط المهمة التي تساعدهم على توصيل اكبر قدر من المعلومات إلى ذهن التلميذ وهذا ما يساعدهم على التفوق والنجاح في عملهم ويساعد التلاميذ على التفوق، وهذا يرجع إلى عدة أسباب منها الضمير المهني حيث معلمي المرحلة الابتدائية يعملون بضمير وبكل جهد ويؤدون عملهم على أكمل وجه.

3- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على ما يلي: " ما مستوى كفاية التنفيذ لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعده التنفيذ كما تم حساب المتوسط الفرضي، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل الثاني:

جدول رقم (10) نتائج التساؤل الثاني

نوع البيانات المعالجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	P. VALUE (SIG)	T	DF
الدرجات الكلية على البعد الثاني	28.90	3.76	4,90	0.000	10.08	59

نستنتج من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لبعده التنفيذ (28.90) والانحراف المعياري (3.76) بينما المتوسط الفرضي (24) والفرق بين المتوسطين (4.90) أي أنه مستوى بعد التنفيذ مرتفع لدى المعلمين، وهذا ما يؤكد قيمة (ت) = (10.08) ومستوى الدلالة (sig) = 0.000 وهي دالة إحصائية عند (0.01).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ماسبقها حيث أن كل معلم يقوم بالتخطيط الجيد سوف يجد سهولة في تنفيذه داخل القسم وينجح إلى حد كبير في ترجمة مخططاته وتنفيذها في أحسن وجه، أيضا نكاء المعلم وحبه وإخلاصه لعمله يسهل عليه توفير الجو الملائمة لتنفيذ كل ما خططه له للدرس والدروس الأخرى، وكذا يترجم كل ما تحصله عليه من خبرة ومدة التكوين وإندماجه مع ذوي الخبرة الكبيرة يجعل منه ناجح في تنفيذ كل أهدافه والحصول عليها بأسهل الطرق.

4- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على ما يلي: " ما مستوى كفاية التقويم لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد التقويم كما تم حساب المتوسط الفرضي، والجدول التالي يوضح نتائج التساؤل الثاني:

جدول رقم (11) نتائج التساؤل الثالث

نوع البيانات المعالجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	P. VALUE (SIG)	T	DF
الدرجات الكلية على البعد الثاني	31.11	5.00	5.11	0.000	7.92	59

نستنتج من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لبعد التقويم (31.11) والانحراف المعياري (5.00) بينما المتوسط الفرضي (26) والفرق بين المتوسطين (5.11) أي أنه مستوى بعد التقويم مرتفع لدى المعلمين، وهذا ما يؤكد قيمة (ت) = (7.92) ومستوى الدلالة (sig) = 0.000 وهي دالة إحصائية عند (0.01).

من المعروف أن عملية التقويم تعني تعديل كل النتائج ومحاولة تحسينها ومن خلال النتائج نجد أن المعلمين لديهم الخبرة الكافية ومكتسبات كبيرة في طرق التقويم وهذا ما يسمح لهم بتعديل كل ما يسبب خلل في النتائج المتحصل عليها ويحتاج التقويم نسبة ذكاء عالية تسمح لهم بإختيار طرق تقويم سليمة تجعلهم يحسنون هذه العملية وتجعلهم متفوقين في عملهم ويستطيعون تسيير كل الدروس على أكمل وجه في الحاضر والمستقبل وتكسبهم خبرات كثيرة.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية: : تنص الفرضية على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) في الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على المقياس وللأبعاد الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) كما تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي توضح نتائج الفرضية:

جدول رقم (12) نتائج الفروق بين الجنسين على الدرجة الكلية للمقياس

الفروق في	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	F	SIG	T	SIG	DF
الدرجات الكلية على المقياس	الذكور (81)	88.00	8.60	0.24	0.62	0.63	0.52	58
	الإناث (29)	86.50	9.66					

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية على المقياس للذكور (88.00) والانحراف المعياري (8.60)، والمتوسط الحسابي للإناث (86.50) والانحراف المعياري (9.66)، والتباين (F) للدرجات الكلية على المقياس (0.24) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.62) وهي غير دالة عند (0.01) أي أن المجموعتين (الذكور، الإناث) غير متجانستين، وقيمة (ت) = (0.63) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.52) وهي غير دالة عند (0.01)، أي لا يوجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) في الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

يمكن إرجاع هذا النتائج إلى أن الذكور والإناث تلقوا نفس التكوين مع إختلاطهم ببعضهم يتبادلون الخبرات وهذا ما جعلهم يمتلكون نفس الخصائص ونفس الكفايات التدريسية مع وجود بعض الإختلافات والفروقات الفردية بين كل فرد وآخر لكن إختلاطهم ببعضهم وتبادل الخبرات مع تشابه طبيعة التكوين هذا مع جعلهم يتشابهون في الكفايات التدريسية.

وإنققت الدراسة الحالية مع دراسة فخر و البنعلي (2002) ودراسة عبد الوهاب كويران (2008) ودراسة ثامر السلمي (2009) الذين توصلوا لعدم وجود فروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية.

جدول رقم (13) نتائج الفروق بين الجنسين على البعد الأول (التخطيط)

الفروق في	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	F	SIG	T	SIG	DF
الدرجات الكلية على البعد الأول	الذكور (81)	28.07	3.97	1.43	0.23	1.42	0.16	58
	الإناث (29)	26.40	5.08					

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية على البعد الأول (التخطيط) للذكور (28.07) والانحراف المعياري (3.97)، والمتوسط الحسابي للإناث (26.40) والانحراف المعياري (5.08)، والتباين (F) للدرجات الكلية على البعد الأول (1.43) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.23) وهي غير دالة عند (0.01) أي أن المجموعتين (الذكور، الإناث) غير متجانستين، وقيمة (ت) = (1.42) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.16) وهي غير دالة عند (0.01)، أي لا يوجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) في بعد التخطيط لمعلمي المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (14) نتائج الفروق بين الجنسين على البعد الثاني (التنفيذ)

الفروق في	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	F	SIG	T	SIG	DF
الدرجات الكلية على البعد الثاني	الذكور (81)	28.71	3.87	0.26	0.60	-0.35	0.72	58
	الإناث (29)	29.06	3.71					

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية على البعد الثاني (التنفيذ) للذكور (28.71) والانحراف المعياري (3.87)، والمتوسط الحسابي للإناث (29.06) والانحراف المعياري (3.71)، والتباين (F) للدرجات الكلية على البعد الثاني

(0.26) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.60) وهي غير دالة عند (0.01) أي أن المجموعتين (الذكور، الإناث) غير متجانستين، وقيمة (ت) = (-0.35) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.72) وهي غير دالة عند (0.01)، أي لا يوجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) في بعد التنفيذ لمعلمي المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (15) نتائج الفروق بين الجنسين على البعد الثالث (التقويم)

الفروق في	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	F	SIG	T	SIG	DF
الدرجات الكلية على البعد الثالث	الذكور (81)	31.21	5.00	0.42	0.51	0.14	0.88	58
	الإناث (29)	31.03	5.07					

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية على البعد الثالث (التقويم) للذكور (31.21) والانحراف المعياري (5.00)، والمتوسط الحسابي للإناث (31.03) والانحراف المعياري (5.07)، والتباين (F) للدرجات الكلية على البعد الثالث (0.42) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.51) وهي غير دالة عند (0.01) أي أن المجموعتين (الذكور، الإناث) غير متجانستين، وقيمة (ت) = (0.14) ومستوى الدلالة (SIG) = (0.88) وهي غير دالة عند (0.01)، أي لا يوجد فروق بين الجنسين (الذكور، الإناث) في بعد التقويم لمعلمي المرحلة الابتدائية.

الخلاصة العامة:

توصلنا من خلال فحص الاسئلة الفرعية للبحث حول معرفة درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، لدى معلمي المرحلة الابتدائية الى نتائج تفيد بان بعض من هذه الكفايات تساهم في تنمية التدريس بدرجة عالية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

كما تسمح لنا نتائج البحث بالخروج بمجموعة من الاستنتاجات، نوجزها على النحو التالي:

- دور كفايات التدريس في معالجة اوجه القصور في البرامج التقليدية.
- تعدد الادوار التي ينبغي ان يثوم بها المعلم، مما يتطلب قدرا من الكفايات التي يجب ان يلم بها.
- تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم واتسعت مجالاتها وترتب على ذلك ان يصبح التعليم مهنة معقدة، تضم، تضم كثيرا من العناصر المتشابكة التي تحتاج الى مهارات عديدة.
- اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم افضل بأسرع وقت واقل كلفة، وهذا فرض على المعلم ادوارا جديدة تتطلب قدرات وكفايات تدريسية معينة.

- التوصيات والاقتراحات:

بعد الاجابة على التساؤلات الفرعية الواردة في الدراسة، وبعد التوصل الى مجموعة من النتائج، ومن خلال وجود بعض الاختلالات والنقائص في اعداد المعلمين قادرين على ممارسة الكفايات التدريسية سواء على مستوى التخطيط للدروس او تنفيذها وتقويمها حتى يتمكن من تحقيق اهدافه والمتمثلة خاصة في اعداد المعلمين أكفاء قادرين على ممارسة جميع الكفايات التدريسية فانه يبدوا من الضروري اقتراح جملة من الاجراءات العلمية التي تمكن المسيرين من اتخاذ قراراتهم على اساس معطيات علمية دقيقة في النقاط التالية:

- اعادة النظر في برامج تكوين المعلمين بصفة عامة وهذا بإدخال مقاييس تهتم بطرائق التدريس وعلم النفس وعلوم التربية وتكنولوجيا التعليم.

- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم وذلك بتدريس مواد في التشريع والقانون وكذلك الاعلام الالي.

- تشجيع المعلمين على استعمال الوسائط المعلوماتية في البحث والتدريس وتوفير الوسائل والتجهيزات الضرورية في المؤسسات التعليمية.

- ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بالدور الاعلامي والارشادي، من اجل تغيير اتجاهات التلاميذ السلبية اتجاه التعليم، وكذلك لمواجهة تدني دافعية التلاميذ نحو الدراسة من خلال اعتماد اساليب وطرق علمية تهدف الى تحفيز التلاميذ واثارة المنافسة والرغبة في التحصيل العلمي لديهم.

- اخضاع خريجي الجامعات الراغبين في ممارسة مهنة التعليم الى تكوين لمدة سنة في المدارس العليا للأساتذة قبل الالتحاق بالمهنة، ويرتكز اساسا على الاعداد البيداغوجي والثقافي مع اجراء تدريبات ميدانية على التدريس.

- وضع معايير علمية وموضوعية للراغبين في ممارسة مهنة التعليم، من خلال اخضاعهم لاختبارات قبل التحاقهم بالوظيفة تهدف الى قياس مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية وكذلك قياس اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

- ضرورة الاهتمام بتمهين مهنة التعليم، وهذا بالاهتمام بتكوين المعلمين واعدادهم قبل التحاقهم بالمهنة وأثناء ممارستهم للمهنة، واخضاعهم لمبدا المحاسبة من خلال تقويم ادائهم التدريسي بصفة دورية.

- ضرورة وضع قوائم لكفايات التدريس بصفة عامة وقوائم لكفايات تدريس كل مادة دراسة بصفة خاصة، لتشكيل هذه القوائم مرجعا لتقويم الاداء التدريسي للمعلم.

- تحسين ظروف العمل بالنسبة للمعلم وكذلك تحسين ظروف التحصيل العلمي الجيد للتلميذ وهذا من خلال التخفيف من كثافة الفصول الدراسية، والتخفيف من كثافة البرنامج الدراسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

- ابراهيم مجدي عزيز(2005) التدريب الابداعي وتعليم التفكير، القاهرة، عالم الكتب.
- ابن منظور، ابي الفضل جمال الدين بن كرم(1994)لسان العرب ،بيروت ،دار الصادر.
- احمد حسين اللقاني(1995) التدريس الفعال، القاهرة، عالم الكتب، ط3.
- الاحمد ردينة عثمان، ويوسف حازم عثمان (2003) ط2، طرائق التدريس منهج، اسلوب وسيلة ،عمان: دار المناهج.
- الازرق عبد الرحمن صالح(2000)علم النفس التربوي للمعلمين، ط1لبنان،دار الفكر العربي.
- الافندي محمد حامد(1975)الاشراف التربوي ،ط2،الرياض عالم الكتب.
- بدرية المفرج(2008) الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنميته مهنية، دار الكتاب الجامعي، العين.
- تركي رابح(1990)، اصول التربية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- توفيق احمد يوسف مرعي(1981)، الكفايات الادائية عند معلم المدرسة الابتدائية في الاردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطورها.
- توفيق مرعي (2003)شرح الكفايات التعليمية، عمان ،دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- التومي عبد الرحمن (2005)الكفايات مقارنة نسقية، ط3،المملكة المغربية وجدة: دار الهلال.
- جعنيني، نعيم حبيب(2000)، الكفايات الاساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الاردن من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد27، العدد1، الجامعة الاردنية عمان، ص57-74
- حمدان محمد زياد(1985) قياس كفاية التدريس وطريقة ووسائله الحديثة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

الخميس، نداء(2004)، تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة للمناهج الموحدة في دولة الكويت، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد26، السنة13، يوليو، جامعة قطر، قطر

رشيد حمد الحمد (1995) التوجيه التربوي في دولة الكويت وتطوير التوجيه التربوي ط1، الكويت مؤسسة للتقدم العلمي.

روبرت رتشي (1983) التخطيط للتدريس، ترجمة: محمد امين حنفي، زينب علي النجار، القاهرة دار ماكجر وهيل.

رياض بدوي مصطفى(2005) مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

زينتون عايش (1999-2000):المهارات التدريسية لدى طلبة معلمي العلوم وعلاقتها بالتحصيل العلمي والاتجاهات العلمية، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، المجلد الرابع، مركز البحوث التربوية بكلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، ص ص59- (109)

زيدان محمد مصطفى (1981) الكفاية الانتاجية للمدرس. ط1، جدة: دار الشروق.

سعفان، محمد احمد ومحمود، سعيد طه(2007) ، علم النفس التربوي اعداد وتدريب المعلم، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003)،كفايات التدريس(المفهوم،التدريب،الاداء)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

صالح علي فضالة(2010)مهارات التدريس الصفي عمان-الاردن، دار اسامة للنشر والتوزيع، ط1.

صلاح الدين شروح(1996) المناهج، مطابع مؤسسة الوحدة دمشق، ط1.

صلاح مصطفى الفوال(1992) منهجية العلوم الاجتماعية، مكتبة غريب القاهرة.

عبد الحميد كمال زيتون (1997) التدريس نماذج ومهاراته القاهرة، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، ط1.

عبد الرحمان بن سالم (1992) المرجع في التشريع المدرسي. ط2، الجزائر، باتنة: مطابع عمار قرفي.

عبد الرحمان صالح الازرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، دار الفكر العربي، لبنان.

عبد العزيز سعود لعمر (2007) لغة التربويين، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الكويت.

عبد المؤمن فرج الفقي (1994) الادارة المدرسية المعاصرة، ط2، ليبيا: منشورات جامعة قاريونس.

عدس ، محمد عبد الرحيم (1996)، المعلم الفعال والتدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان

عفت مصطفى الطناوي (2009) استراتيجيات التدريس، الاردن، عالم الكتب الحديث، ط1.

علي راشد (2005) كفايات الاداء التدريسي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1.

الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (2004) كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الاداء، ط1: دار الشروق، عمان.

كريس كيرياكو (2004 chris kyracau) الضغط والقلق لدى المعلمين ترجمة وليد العمري، مراجعة وتقديم محمد جهاد جمال، دار الكتاب الجامعي، ط1.

ماجدة الحبشي محمد سليمان (1990) الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية، القاهرة، عالم الكتب، ط2.

محمد الطيب العلوي (1982) التربية والادارة بالمدارس الجزائرية، الجزء 01، الجزائر، قسنطينة: دار البعث.

محمد خميس ابو نمر، ونايف سعادة(2009)التربية البدنية وطرق تدريسها.ط1، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

محمد شفيق(1989) مدخل الى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،ط2.

محمد عبد الرحيم عدس(1998) واقعنا التربوي، دار الفكر العربي، الاردن،ط1.

محمود سلطان(1984) المعلم ودوره التربوي، مدخل للعلوم التربوية، مكتب المعارف الحديثة، الاسكندرية.

محمود فتوح محمد سعدان(2013) برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، عالم الكتب القاهرة،ط2.

مصطفى محسن(2005)التربية وتحولات عصر العولمة مداخل للنقد والاستشراف، المغرب المركز الثقافي العربي،ط1.

ناصر ابراهيم(1990) علم الاجتماع التربوي، دار الجيل مكتبة الرائد العلمية، عمان،ط1.

النجار، حسين عبد الله محمد(1997)،مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي في الاردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين انفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد

نيلز، اوفنسن(1986) ، خطوات التقدم في التعليم المستمر للمهندسين، ترجمة اليونسكو، باريس، مطبوعات اليونسكو.

هاشم عواضة(2008) تطوير اداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والاشراف، دار العلم، بيروت،ط1.

وزارة التربية الوطنية، "الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي الجزائر" 1998.

يوسف جعفر سعادة (1996) الاتجاهات العالمية في اعداد معلم المواد الاجتماعية، ط2، دار الشعب، القاهرة.

يوسف عبد المعطي ياسر (1990)، دراسات في مدخل الكفايات ،عرض للمنهج والنتائج، مجلة رسالة المعلم، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الاول، ص11-13

يوسف قطامي، ونايف قطامي (2001) سيكولوجية التدريس، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-باللغة الأجنبية:

Bouzida Abderahmane.(1973) Les institutions Algériens et leur progression; édit OPU; Algéri.

Canant J.B (1963) ,the education of American teacher new York Mec Draw. Hill

Carré. Ph; Moisan.A.Poisson (1997), l'autoformation et. PUF paris

Demmont_(1979), la formation des enseignants dans la francophonie: direersités, etefid et stratégies d'action, édition AUF , Montréal

Hadab mustapha, (1979) éducation et changement socioculturelle Alger, opus.

Jardilier(1978), formation des enseignants, éd pédagogie d'aujourd huit, paris.

News berger (1983), learning disabilities and competency based instruction, interreined or doles apart journal of learning des Abileties

-المواقع الالكترونية :

-hyyp:/ difaf, forumatif.net/mantada.F4/tonic_t 641:htm.

-www.elanin.com/M.ytimaz.htm.decembre 2014.

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس الكفايات التدريسية

جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان موجه لمعلمي المرحلة الابتدائية

الاستاذ الفاضل... الاستاذة الفاضلة...

تحية طيبة وبعد...

في اطار التحضير لنيل شهادة الماستر، شعبة علم النفس المدرسي نريد القيام بدراسة : "درجة امتلاك بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية" نرجو من سيادتكم ملء هذه الاستمارة بالإجابة عن اسئلتنا بصراحة ودقة وامانة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، من اجل الوصول الى نتائج دقيقة تفيدنا في البحث العلمي، وبذلك قد قدمتم خدمة جليلة للتدريس في التعليم الابتدائي عموما ومؤسساتكم وانفسكم خاصة. وتأكدوا ان هذه المعلومات ستكون سرية وتستخدم في اطار البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

☐ انثى

☐ ذكر

الجنس:

الرقم	البند	نعم	لا	أحيانا
1	صياغة الكفاءات المستهدفة بصورة واضحة.			
2	التدرج في عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد.			
3	منح الفرصة للتلاميذ لحل مشكلات الدرس.			
4	التمكن من اختيار الأساليب المناسبة في تحقيق أهداف الدرس.			
5	تهيئة التلميذ نفسيا لاستقبال الدرس.			
6	تحديد أساليب تعلم التلاميذ بحسب قدراتهم وإمكاناتهم.			
7	إبراز الجوانب التطبيقية للدرس.			
8	تشجيع التلاميذ على الابتكار.			
9	صياغة الأهداف السلوكية بأسلوب مباشر وواضح.			
10	تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي.			
11	مراعات الفروق الفردية للتلاميذ عند صياغة أهداف الدرس.			
12	التحكم في تسيير وقت الحصة.			
13	تقديم الدرس في وضعية مشكلة.			
14	الحرص على إثارة دافعية التلاميذ .			
15	استخدام معلومات التلاميذ السابقة كمدخل للدرس.			
16	مراعاة التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس.			
17	تقديم الدرس باستخدام الحاسوب .			
18	التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.			
19	إصدار التوجيهات للمحافظة على النظام داخل الصف.			
20	الحرص على الضبط الذاتي لدى المتعلمين.			
21	مراعاة الاستمرارية في تدريس الموضوعات.			
22	إظهار الود والصبر عند التواصل مع التلاميذ.			
23	الحرص على إقامة علاقات إيجابية مع التلاميذ.			
24	إثارة فكر التلاميذ بطرح الأسئلة.			
25	طرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية.			

26	طرح الاسئلة الصفية في جميع مراحل الدرس للتأكد من الفهم.		
27	اختيار التوقيت الجيد للتغذية الراجعة.		
28	تقديم للتلاميذ أنشطة تقييمية تتضمن مهارة حل المشكلات.		
29	التحقق من فهم التلاميذ من خلال اسئلة التقويم.		
30	عرض على التلاميذ أنشطة ذهنية تتماشى مع خصائصهم العمرية.		
31	تخصيص للتلاميذ واجبات منزلية تتطلب في حلها نشاطات ذهنية.		
32	اتاحة الفرصة للتلاميذ لاقتراح الخيارات.		
33	التعرف على راي اولياء الامور على مدى ملائمة الواجبات المنزلية.		
34	طرح اسئلة الامتحانات وفقا للبرنامج المقرر.		
35	تقويم نشاطات التلاميذ داخل الفصل.		
36	طرح الاسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة.		

الملحق رقم (02): نتائج الدراسة

Group Statistics

sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط ذكر	28	28,0714	3,97146	,75054
التخطيط أنثى	32	26,4062	5,08546	,89899
التنفيذ ذكر	28	28,7143	3,87640	,73257
التنفيذ أنثى	32	29,0625	3,71516	,65675
التقويم ذكر	28	31,2143	5,00635	,94611
التقويم أنثى	32	31,0312	5,07673	,89745
الدرجة ذكر	28	88,0000	8,60663	1,62650
الدرجة أنثى	32	86,5000	9,66203	1,70802

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التخطيط	Equal variances assumed	1,434	,236	1,399	58,167		1,66518	1,19051	-,71788	4,04824
	Equal variances not assumed			1,422	57,308,160		1,66518	1,17111	-,67965	4,01000
التنفيذ	Equal variances assumed	,266	,608	-,355	58,724		-,34821	,98103	-2,31197	1,61554
	Equal variances not assumed			-,354	56,215,725		-,34821	,98386	-2,31896	1,62253
التقويم	Equal variances assumed	,424	,518	,140	58,889		,18304	1,30528	-2,42977	2,79584
	Equal variances not assumed			,140	57,149,889		,18304	1,30405	-2,42812	2,79420
الكلية الدرجة	Equal variances assumed	,245	,623	,631	58,530		1,50000	2,37706	-3,25820	6,25820
	Equal variances not assumed			,636	57,976,527		1,50000	2,35857	-3,22123	6,22123

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية	60	87,2000	9,13885	1,17982

One-Sample Test

	Test Value = 72					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدرجة الكلية	12,883	59	,000	15,20000	12,8392	17,5608

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم	60	31,1167	5,00201	,64576

One-Sample Test

	Test Value = 26					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التقويم	7,924	59	,000	5,11667	3,8245	6,4088

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التنفيذ	60	28,9000	3,76289	,48579

One-Sample Test

	Test Value = 24					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التنفيذ	10,087	59	,000	4,90000	3,9279	5,8721

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطي ط	60	27,1833	4,63769	,59872

One-Sample Test

	Test Value = 22					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
التخطي ط	8,657	59	,000	5,18333	3,9853	6,3814