وزارة التعليـم العالي والبحث العلمـي

جامعة عمار ثليجي الأغـواط

كلية العلوم الإنسانسة والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعيــة

الموضـوع

الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربيـة

تخصص: علـم النفس التربـوي

من إعداد الطالبة :

❖ أم النون شلاوشي

تحت إشراف الدكتور :

– حسين بوداود

لجنـة المناقشـة :

❖د/حميدات ميلود	جامعة عمار ثليجي_الأغواط	رئيسا
❖د/بوداود حسين	جامعة عمار ثليجي_الاغواط	مشرفا و مقررا
❖د/بن الطاهر تيجاني	جامعة عمار ثليجي_الاغواط	مناقشا
❖أ.د/الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح_ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية 2013 / 2014

الإهداء

إلى من عاشت قدرها في صبر

و تحملت مشاق المرض دهراً في صبر

و غادرتنا في هدوء و صمت و صبر

إلى روح أمي الطاهرة الصابرة

إلى الغالي أبي أطال الله لي في عمره

إلى إخوتي و أخواتي و أولادهم حفظهم الله

إلى أهلي و أقاربي الذين أحبوني فأحببتهم

إلى كل من مدّ لي يد العون كافأهم اللـه

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

أم النون شلاوشي

كلمة شكر وعرفان

بسم الله و الحمد لله و الصلاة و السلام على رسول الله و على آله و صحبه و من والاه أما بعد:

_شكر خاص أقدمه لأستاذي و معلمي الفاضل و مثلي الأعلى: الدكتور بو داود حسين الذي أشرف على مذكرتي بكل حرص و جهد و صبر و كان لي نعم المشرف و المرشد و الموجه.

_أشكر جميع أساتذة علم النفس الذين شجعوني و ساعدوني على تخطي كل صعب.

_أشكر جميع معلمي السنة أولى إبتدائي و جميع المشرفين التربويين و أقول لهم بكل صدق لولاكم لما كانت هذه المذكرة رأت النور.

_أشكر كل المعلمين و المعلمات الذين أناروا لي الطريق بفضل آرائهم و توجيهاتهم لي.

_أشكر جميع مدراء المدارس الابتدائية التي طرقت أبوابها فاستقبلوني بكل رحابة صدر.

_و أقدم شكري لكل صديقاتي و زميلاتي و إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد لإتمام هذا العمل المتواضع.

أم النون شلاوشي

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أبرز الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي، من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين بمدينة الأغواط، في ضوء متغيرات: المؤهل العلمي الأقدمية، و عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي.

و لتحقيق هدف الدراسة تم إختيار عينة عشوائية مكونة من 56 معلم و معلمة يُدرّسون ب35 مدرسة إبتدائية، بالإضافة إلى عينة المشرفين التربويين الذين يعهد إليهم بالإشراف على معلمي المرحلة الابتدائية فقط و البالغ عددهم ثمانية مشرف. و لتحقيق غرض الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي بطريقة المسح بالعينة، و لجمع المعلومات صممت الطالبة الباحثة إستبيان مُكوّن من خمسة أبعاد و هي: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس التقويم إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، و الكفاءة العلمية و النمو المهني، و يتألف الاستبيان من 78 بند، مسجل أمامها مقياس ثلاثي متدرج(لازمة بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة). و تم إضافة سؤال مفتوح في آخر الإستبيان الخاص بالمشرفين ينص على: "معلومات أخرى تتعلق بخصوصية مهنة المشرف التربوي(المفتش) لم يتطرق إليها الإستبيان و تودون ذكرها. و أجريت معاملات الصدق و الثبات و تم تطبيقه ميدانياً.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

*إتفاق معلمو السنة أولى على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم، حيث بلغ عدد البنود التي تحصلت على إستجابات

مرتفعة 78/61 بنسبة مئوية قدرت بين 70% و 96%، تشير إلى أبرز الكفاءات اللازمة لمعلم السنة أولى الناجح.

*إتفاق المشرفون التربويون على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم، و قد بلغ عدد البنود التي تحصلت على إستجابة مرتفعة 78/59 بنسبة مئوية قدرت بين 71,1% و 85,7% و هذه النسب تؤكد أهمية هذه الكفاءات بالنسبة لمعلم السنة أولى.

*إتفاق المعلمون في ترتيبهم للكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة لهم كما يلي: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، تنفيذ الدرس، التقويم، الكفاءة العلمية و النمو المهني، التخطيط للدرس.

*إتفاق المشرفون التربويون في ترتيبهم للكفاءات التدريسية كما يلي: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، تنفيذ الدرس، التقويم، أما الكفاءة العلمية و التخطيط فحازتا على نفس المرتبة.

*عدم وجود إختلاف بين المعلمين و المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات فقط بالنسبة لكفاءة التخطيط حيث رتبها المعلمون في المرتبة الخامسة و الأخيرة في حين وضعها المشرفون في نفس المرتبة مع الكفاءة العلمية و النمو المهني.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى المؤهل العلمي، الأقدمية في التدريس و إلى عدد سنوات (مرات) التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي.

Résumé de l'étude :

Cette étude vise à connaitre les meilleures aptitudes d'enseignement que doit posséder le maitre de première année primaire; selon l'avis des enseignements et des inspecteurs pédagogiques, de la ville de Laghouat, à la lumière de variantes telles que : la qualification scientifique, l'ancienneté; le nombre d'année d'enseignement en première année primaire.

Pour réaliser l'objectif de l'étude, il a été choisie une échantillon composé de cinquante-six (56) enseignants et enseignantes exerçant dans (35) écoles primaires, en plus d'un groupe parmi les encadreurs pédagogiques chargés d'encadrer seulement les enseignants du premier palier primaire, au nombre de huit (08).

Aussi, il a été suivi le chemin descriptif par la méthode d'inventaire par échantillon; et pour réunir les renseignement ; L'étudiante chercheuse a élaboré un questionnaire en cinq (05) dimensions.

- La planification pour la leçon.
- L'exécution de la leçon.
- L'évaluation.
- La direction de la chasse et les relations humaines.
- L'aptitude scientifique et l'évolution professionnelle.

Le questionnaire se compose de soixante-dix-huit (78) Questions.

Aussi il à été annexé à la fin du questionnaire une question relative aux encadreurs (les inspecteurs) stipulant d'autres informations concernant la spécificité de leur fonction, que le questionnaire n'a pas soulevé et que vous aimeriez citer.

Ainsi, l'étude a abouti aux résultats suivants:

• les maitres de première année se sont mis d'accord sur l'importance de la possession de l'aptitude d'enseigner contenue dans l'outil de l'étude chez eux, vu que le nombre d'articles ayant suscité des réponses élevées a atteint 61/78, donc d'un taux estimé entre 70 % et 96 % ,montrant ainsi les aptitudes les plus indispensables au maitre de première année.

Les mêmes questions ont suscité, chez les inspecteurs pédagogiques des réponses élevées aussi, atteignant 59/78 donc d'un taux estimé entre 71.1 % et 85.7 %; ce qui renforce l'importance de ces aptitudes chez le maitre de première année.

Les aptitudes d'enseignement suivant leur importance, ont été chassées par les enseignements, de la manière suivante :

- La direction de la chasse et les relations humaine.
- L'exécution de la leçon.
- L'évaluation.
- L'aptitude scientifique et l'évaluation professionnelle .
- La planification pour la leçon.

Quant aux inspecteurs pédagogiques, ils ont adopté le même classement pour la direction de la classe et les relations humaines , l'exécution de la leçon , l'Évaluation , sauf l'aptitude scientifique et la planification qui ont été classées au même rang .

- L'absence de désaccord entre les enseignants et les inspecteurs pédagogiques quant au classement des aptitudes si ce n'est l'aptitude à la planification que les enseignements ont classée au cinquième (5^{e}) et dernière rang alors que les encadreurs l'ont placée au même rang que l'aptitude scientifique et l'évolution professionnelle.
- L'inexistence de différences significatives à caractère inventoriel dans le ressensement des aptitudes d'enseignement que doit posséder le maitre de première année primaire, revient à la qualification scientifique , l'ancienneté dans l'enseignement et le nombre d'années d'exercice en première année primaire.

فهــرس المحتويات

المـــــوضـــــــوع **الصفحة**

الإهـــــــداء

كلمة شكـــــــر و عرفـــان

ملخص الدراسة باللغة العربية..... أ

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية ..... ت

فهرس المحتويـــــــــات ..... ج

فهرس الجـــــــــداول ..... ص

فهرس الأشكـــــــــال ..... ظ

فهرس الملاحـــــــــق..... ع

مقدمـــــــــــــــة 1

القسـم الأول : الجانب النظـــــــري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة و إعتباراتها

أولا_ إشكالية الدراسة..... 11

ثانيا_ تساؤلات الدراسة..... 13

ثالثا_ فرضيات الدراسة..... 14

رابعا_ أهداف الدراسة..... 15

خامسا_ أهمية الدراسة..... 16

سادسا_ دوافع اختيار الموضوع..... 17

1_ الدوافع الموضوعية 17

2_ الدوافع الشخصية(الذاتية)..... 18

سابعا_ صعوبات الدراسة..... 18

ثامنا_ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 19

تاسعا_ الدراسات السابقة..... 23

1_الدراسات المحلية..... 24

2_الدراسات العربية..... 29

3_الدراسات الأجنبية..... 34

الفصل الثاني: الكفاءات التدريسية: مفهومها و خصائصها

_ تمهيد..... 43

أولا_ مفهوم الكفاءة..... 44

ثانيا_ تعريف الكفاءة..... 45

1_تعريف الكفاءة لغة..... 45

2_تعريف الكفاية لغة..... 45

3_تعريف الكفاءة اصطلاحا..... 46

4_ تعريف الكفاية اصطلاحا..... 48

5_ تعريف الكفاءات التدريسية..... 52

ثالثا_ المفاهيم المرتبطة بالكفاءة..... 52

رابعا_ تصنيف الكفاءات التدريسية..... 54

خامسا_ مصادر اشتقاق الكفاءة..... 58

سادسا_ خصائص الكفاءة..... 62

سابعا_ أبعاد الكفاءات التدريسية..... 64

1_ البعد الأخلاقي..... 64

2_ البعد الأكاديمي..... 64

3_ البعد التربوي..... 65

4_ بعد التفاعل و العلاقات الاجتماعية..... 70

_ خلاصة الفصل الثاني..... 72

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية: صفاته و أدواره

_ تمهيد..... 75

أولا_ صفات معلم المرحلة الابتدائية..... 76

1_ الصفات الجسمية و الصحية..... 76

2_الصفات العقلية و النفسية..... 77

3_ الصفات الخلقية و الاجتماعية..... 78

4_ الصفات المهنية..... 81

ثانيا_ أدوار معلم المرحلة الابتدائية..... 84

1_ الشارح والمعلم..... 84

2_ الباني لشخصية المتعلم..... 85

3_ الرائد الاجتماعي..... 85

4_الناقل للثقافة..... 85

5_ المحافظ على الهوية..... 86

6_ المتعلم مدى الحياة..... 86

7_ المكتشف للحالات المرضية..... 86

8_المتابع لما هو جديد في مجال المادة..... 87

9_ المهيء للمناخ التعليمي المناسب..... 88

10_ المرشد و الموجه..... 88

11_ المراعي للفروق الفردية..... 89

12_ المراعي العلاقات الانسانية مع التلاميذ..... 89

ثالثا_ تكوين و إعداد معلم المرحلة الابتدائية..... 89

1_ إعداد مهني..... 91

2_ إعداد تخصصي..... 91

3_إعداد ثقافي..... 91

4_ إعداد أثناء الخدمة..... 91

خلاصة الفصل الثالث..... 92

الفصل الرابع: تلميذ السنة أولى ابتدائي: خصائصه و مشكلاته

تمهيد..... 95

أولا_ تلميذ السنة أولى ابتدائي..... 96

1_ملمح المتعلم في بداية السنة أولى ابتدائي..... 96

2_ملمح المتعلم في نهاية السنة أولى ابتدائي..... 97

ثانيا_ صورة عامة لتطور النمو..... 98

1_الأساس العضوي..... 98

2_الأساس الجنسي..... 99

3_الأساس التربوي..... 99

4_الأساس الاجتماعي..... 100

ثالثا_ مرحلة الطفولة الوسطى من 06 إلى08 سنوات..... 101

رابعا_ مطالب النمو في الطفولة الوسطى..... 101

خامسا_ خصائص النمو في مرحلة الطفولة الوسطى..... 102

1_النمو الجسمي..... 102

2_النمو الفسيولوجي..... 103

3_النمو الحركي..... 103

4_النمو العقلي المعرفي..... 104

5_النمو الانفعالي..... 105

6_النمو الاجتماعي..... 105

7_النمو اللغوي..... 106

8_النمو الجنسي..... 106

سادسا_ دور المربين لطفل المرحلة الابتدائية..... 107

سابعا_ بعض مشكلات تلميذ السنة أولى ابتدائي..... 108

1_المشكلات التربوية..... 109

1_1_التأخر الصباحي..... 110

1_2_بطء التعلم..... 111

1_3_الهروب من المدرسة..... 115

2_المشكلات السلوكية و النفسية..... 117

2_1_مشكلات النطق و الكلام..... 118

2_2_الانطوائية(السلوك الانعزالي)..... 119

2_3_ التبول اللاإرادي..... 121

_ خلاصة الفصل الرابع..... 123

القسـم الثاني : الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة المنهجية

تمهيد..... 127

أولا_ التذكير بالفرضيات..... 127

ثانيا_ منهج الدراسة..... 129

ثالثا_ حدود الدراسة..... 130

1_الحدود المكانية..... 130

2_الحدود الزمانية..... 130

3_الحدود البشرية..... 130

4_الحدود الموضوعية..... 130

رابعا_ مجتمع الدراسة..... 130

1_مجتمع المعلمين..... 131

2_مجتمع المشرفين التربويين..... 135

خامسا_ عينة الدراسة الأساسية..... 135

1_عينة معلمي السنة أولى ابتدائي..... 136

2_عينة المشرفين التربويين..... 139

سادسا_ خصائص عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين..... 140

1_من حيث الجنس..... 140

2_من حيث المؤهل العلمي..... 141

3_من حيث الأقدمية..... 142

4_من حيث عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى..... 143

سابعا_ الدراسات الاستطلاعية..... 146

1_الدراسة الاستطلاعية الأولى..... 146

1_1_عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى..... 146

1_2_إجراءات الدراسة الاستطلاعية الأولى..... 147

1_3_أهداف الدراسة الاستطلاعية الأولى..... 148

2_الدراسة الاستطلاعية الثانية..... 148

2_1_أهداف الدراسة الاستطلاعية الثانية..... 148

2_2_عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية..... 149

ثامنا_ أداة الدراسة..... 149

1_خطوات إعداد الاستبيان..... 150

تاسعا_ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة..... 152

1_صدق الأداة..... 153

2_ثبات الأداة..... 156

عاشرا_ تصحيح استجابات أداة الدراسة..... 157

إحدى عشر_ إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية..... 158

اثنى عشر_ إجراءات تفريغ الاستبيان..... 160

ثلاث عشر_ الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة..... 160

الفصل السادس: عرض و تحليل نتائج الدراسة

_تمهيد..... 163

1_ عرض نتائج الفرضية الأولى..... 163

2_ عرض نتائج الفرضية الثانية..... 177

2_1 عرض نتائج أبعاد الاستبيان..... 178

2_2 عرض نتائج السؤال المفتوح..... 190

3_ عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 192

4_ عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 193

5_ عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 195

6_ عرض نتائج الفرضية السادسة..... 198

7_ عرض نتائج الفرضية السابعة..... 199

8_ عرض نتائج الفرضية الثامنة..... 201

الفصل السابع: تفسير نتائج الدراسة و مناقشتها

_ تمهيد 204

1_ تفسير نتائج الفرضية الأولى..... 204

2_ تفسير نتائج الفرضية الثانية..... 215

2_1 تفسير نتائج أبعاد الاستبيان..... 215

2_2 تفسير نتائج السؤال المفتوح..... 225

3_ تفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 225

4_ تفسير نتائج الفرضية الرابعة..... 235

5_ تفسير نتائج الفرضية الخامسة..... 240

6_ تفسير نتائج الفرضية السادسة..... 243

7_ تفسير نتائج الفرضية السابعة..... 247

8_ تفسير نتائج الفرضية الثامنة..... 251

9_ مناقشة عامة لنتائج الدراسة..... 255

10_ خلاصة الدراسة..... 259

11-اقتراحات..... 260

مراجع الدراسة..... 263

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (1) قائمة الأساتذة المحكمين..... II

الملحق رقم (2) قائمة المعلمين المحكمين..... III

الملحق رقم (3) الاستبيان المفتوح..... IV

الملحق رقم (4) الاستبيان الخاص بالمعلمين..... V

الملحق رقم (5) الاستبيان الخاص بالمشرفين التربويين XIII

الملحق رقم(6) استمارة المحكمين XX

الملحق رقم (7) الترخيص بزيارة المدارس الابتدائية

فهرس الجداول

الرقم	عنـوان الجدول	الصفحة
01	بعض مشكلات بطيء التعلم و الحلول المقترحة لها	114
02	يوضح عدد و أسماء المدارس الإبتدائية بمدينة الأغواط و عدد معلمي السنة أولى ابتدائي	130
03	يوضح مجتمع المشرفين التربويين للمرحلة الإبتدائية بمدينة الأغواط	134
04	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	136
05	يوضح عينة المشرفين التربويين	138
06	يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب جنس المعلم	140
07	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	140
08	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية	141
09	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى ابتدائي(1)	142
10	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى ابتدائي(2)	144
11	يبين عينة الدراسة الإستطلاعية الأولى	146

12	يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية الثانية و خصائصها	148
13	يوضح إستبيان الدراسة في صورته الأولية	151
14	يوضح الصورة النهائية للإستبيان بأبعاده و عدد بنوده	154
15	يمثل قيمة(ت) لدلالة الفروق بين المستويين	155
16	يوضح قيم معاملات ثبات الأداة لمعادلة ألفا كرونباخ	156
17	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد التخطيط للدرس	162
18	يوضح التكرارات والنسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد تنفيذ الدرس	164
19	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد التقويم	167
20	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد إدارة القسم و العلاقات الانسانية	169
21	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد الكفاءة العلمية و النمو المهني	171
22	يوضح عرض عام للنتائج الخاصة باستجابة المعلمين حول الكفاءات التدريسية	173
23	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد التخطيط للدرس	175
24	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد تنفيذ الدرس	177

25	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد التقويم	179
26	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد إدارة القسم و العلاقات الانسانية	181
27	يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد الكفاءة العلمية و النمو المهني	185
28	يوضح عرض عام للنتائج الخاصة باستجابة المشرفين التربويين حول الكفاءات التدريسية	187
29	يوضح ترتيب الكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة للمعلمين	189
30	يوضح ترتيب الكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة للمشرفين التربويين	191
31	يوضح ترتيب المعلمين و المشرفين التربويين للكفاءات التدريسية	192
32	يوضح الفروق في الكفاءات التدريسية الراجعة إلى المؤهل العلمي	195
33	يوضح الفروق في الكفاءات التدريسية الراجعة إلى الأقدمية في التدريس	196
34	يوضح الفروق في الكفاءات التدريسية الراجعة إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى	198

فهـرس الأشكـال

الرقم	عـنوان الشكـل	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب عدد المدارس	137
02	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب عدد المعلمين	137
03	يوضح عينة المشرفين التربويين	138
04	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب جنس المعلم	139
05	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	141
06	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية	142
07	يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى ابتدائي(1)	143
08	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى(2)	144

فهرس الملاحق

الملحق رقم (1) قائمة الأساتذة المحكمين	**II**
الملحق رقم (2) قائمة المعلمين المحكمين	**III**
الملحق رقم (3) الاستبيان المفتوح	**IV**
الملحق رقم (4) الاستبيان الخاص بالمعلمين	**V**
الملحق رقم(5) الاستبيان الخاص بالمشرفين التربويين	XIII
الملحق رقم(6) استمارة المحكمين	XX
الملحق رقم (7) الترخيص بزيارة المدارس الابتدائية	

مـــــــقدمة

مقدمة:

خاض الإستعمار الفرنسي منذ وطئت أقدامه أرض الجزائر الطاهرة، سياسة تعليمية في الجزائر تقوم على أساس ثلاثة أهداف هي: الفرنسة و التنصير و الإدماج. و "الأهداف التي ترمي إليها الحكومة الفرنسية في الجزائر من وراء سياستها التعليمية، هي القضاء على الشخصية الجزائرية عن طريق محو مقوماتها الأساسية لإذابتها في المجتمع الأوروبي و سلخها نهائياً عن إنتمائها العربي الإسلامي.(عبد القادر حلوش،1999،ص63)

و بعد الإستقلال قامت الجزائر بمجهودات جبارة من أجل القضاء على الدمار الذي مسّ قطاع التربية و التعليم. "حيث تم في أوّل يوم للدخول المدرسي في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة إتخذت وزارة التربية آنذاك قراراً يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الإبتدائية". و في نفس السنة و في إنتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنيات التعليم و مضامينه و طرائقه، أجريت على التعليم تحويرات مختلفة، و من الإجراءات الفورية المتخذة آنذاك، و بعد تشكيل لجنة وطنية عقد إجتماعها في ديسمبر 1962، حددت الإختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تمثلت في التعريب و الجزأرة و ديموقراطية التعليم و التكوين العلمي و التكنولوجي.(الطاهر زرهوني،1994،ص42)، و تم إنجاز الكتاب المدرسي الأول في الجزائر سنة 1963، و رغم نقائصه من حيث الطبع و الإعداد يمكن إعتباره إنطلاقة مستمرة في البحث التربوي و صناعة الوسائل التعليمية. و من جهة أخرى، و تدعيماً للتعليم إنطلقت حملة واسعة النطاق للقضاء على الأمية و الجهل و هما من مخلفات الإستعمار

حيث تأسس المركز الوطني لمحو الأمية سنة1964.(دمرجي،ب.ت،ص32) كما إهتمت وزارة التربية و التعليم بتكوين كل من يرغب في رفع مستواه الثقافي عن طريق المراسلة و الإذاعة فأسس سنة 1969 المركز الوطني لتعميم التعليم لهذا الغرض.(المرجع السابق،ص32) فمجهودات الجزائر في عملية إصلاح التعليم ليست بالجديدة عليها.

و جاء عصر العولمة و إجتاحت العالم موجة التطور التكنولوجي السريع المتسارع، و فرض على جميع دول العالم التغيير على جميع الأصعدة سياسياً و إقتصادياً و إجتماعياً و تعليمياً. ولم تكن الجزائر بمنأى عن هذا التطور و أجبرها هي الأخرى على التغيير و الإصلاح التربوي. و شرعت الجزائر في إصلاح المنظومة التربوية الأخير على الصعيدين التربوي و البيداغوجي إبتداء من سبتمبر 2003 و شملت السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط بصفة آلية لتصل في نهاية المطاف إلى السنة الرابعة متوسط و السنة الخامسة إبتدائي في سبتمبر 2007.(كوبيشير وماتسورا و أبو بكر بن بو زيد،2006، ص47) و تبنت الجزائر مقاربة جديدة هي " المقاربة بالكفاءات" و هي نظام تعليمي جديد غيّر من دور المعلم و التلميذ معاً، فلم يعد دور المعلم ناقلاً للمعرفة بالشرح و التلقين بل رافعاً لكفاءات تلاميذه، و لم يعد دور التلميذ تلقي المعرفة بل هو مشارك في بنائها. وشقّت هذه المقاربة طريقا بين المعرفة و السلوكيات، فلم يعد التلميذ يُعدُ للمعرفة بل ليتمكن من ممارسة هذه المعرفة في حياته اليومية. فهذه المقاربة فرضت على المعلم أدواراً جديدة، فمعلم الأمس لم يعد معلم اليوم.

إن اليوم الأول للمعلم الجديد في مهنة التدريس و أمام يديه كتب مدرسية جديدة و مناهج جديدة و وفق مقاربة هي الأخرى جديدة، يوم لا يخلو من مشاعر الخوف و الإرتباك، و مع ذلك فهذا شعور طبيعي في اليوم الأول في عمله و قسمه. و تنتابه مخاوف داخلية من عدم قدرته على أداء مهامه أو إيجاد صعوبات أثناء أدائها، و تراوده قناعات فور مواجهة تلاميذه أن ما درسه في المعهد أو الجامعة شيء و أن ما يواجهه الآن شيء آخر، و الواقع أن ما دَرَسه له علاقة بصميم عمله، لكن إرتباكه حال دون إدراكه للعلاقة بين الموقفين و إن لم يواجه مخاوفه هذه فستقلل من مؤهلاته كمعلم. هذا بالنسبة إلى المعلم، فما بالك بطفل صغير في السادسة من عمره يدخل لأول مرة إلى المدرسة، يملأه الخوف و الرعب من الموقف الجديد وقد تملأه الرغبة في التخلص من كل هذا، فيهرب من المدرسة.اليوم الطفل الذي يدخل إلى المدرسة "الكبيرة" عادةً ما يكون لديه إثنان أو ثلاث سنوات على الأقل تجارب في الوسط قبل المدرسي. فالجديد لا يمثل بالنسبة له التكيف في الوسط الثاني، بل الجديد في الأمر أن هذا الوسط يظهر له بصورة أكثر انضباطاً و التزاماً.

(Paul A. Osterrieth,2007,P116)

فهذا الطفل ليس لأول مرة في حياته خَبِرَ معنى الإنفصال عن أمه و بيته و ألعابه. لكنه لأول مرة مرغم على الجلوس في مقعده لساعات بلا حراك و مشتبك الأيدي، صامت هادئ و منضبط. هو بحاجة لمن يفهم مخاوفه و يحتويها بحب وعطف، لذلك تبقى السنة الأولى من التعليم الإبتدائي تحمل خصوصيات تميزها عن جميع السنوات التعليمية التي يمر بها الطفل في حياته، تلفت نظر المختصين في المجال النفسي و التربوي.

فالتعليم التحضيري في الجزائر ليس إجبارياً بالنسبة للتلميذ، و يستطيع الطفل الإنقطاع عن الدراسة في منتصف السنة نزولاً على رغبته هو أو رغبة أبويه، بالإضافة إلى خروجه من القسم متى شاء و التغيب عن الدراسة ليس لها أهمية تذكر، و إن لم يتعلم الطفل القراءة و الكتابة في هذه السنة فالأمر لا يُعد مشكلاً بالنسبة للمعلم و للوالدين و الإدارة، بخلاف السنة الأولى إبتدائي التي تولي أهمية لكل هذه الأمور. هذا ما يخيف الطفل و يُعِدُّها قيوداً لحرية ألِفها في سنوات مضت.على المعلم الكفء الذي يعهد إليه بتدريس قسم السنة أولى إبتدائي أن يرسم صورة واضحة لهذا التلميذ الذي سيدرّسه لأول مرة، و عليه أن يؤمن بأن هذا الطفل الذي قدم من أسرته لم يأت إليها صفحة بيضاء خام، لا يدرك شيئا أبداً، بل إن لديه رصيداً ضخماً من المكتسبات بعضه بحاجة إلى تصحيح و بعضه بحاجة إلى شرح و تفسير، وبعضه بحاجة إلى تنظيم، و بعضه الآخر بحاجة إلى ترتيب. فهو بذلك لا يبني شخصية من العدم بل يبني على ما هو موجود وكائن و يضيف عليه. فلم يعد دور المعلم الكفء تعليم الطفل القراءة و الكتابة و الحساب و إخراجه من دائرة الأميين و إنتسابه إلى دائرة العارفين القارئين كما كانت ترمي إليه المناهج القديمة، بل تعدى دوره إلى تشكيل شخصية الطفل عقلياً و إنفعالياً و وجدانياً و إجتماعياً، و لا يتم هذا إلا إذا فهم المعلم أطفاله كيف يَنمُون و كيف يتطورون و كيف يتعلمون. و يفهم نفسياتهم و مطالبهم و حاجاتهم العمرية من حب و عطف و أمن و حماية و ما إلى ذلك و بإبتعاده ما إستطاع عن نبذهم و تعنيفهم فهذا التصرف قد يولد في نفوسهم الحقد و الكراهية ليس لشخص المعلم فقط بل للتعليم عامة. وكثيراً

مـــا نســـمع عـــن أطفـــال غـــادروا مقاعـــد الدراســـة بســـبب عـــدم تفهـــم معلمـــيهم لظروفهم النفسية والاجتماعية.

و مـــن هـــذا المنطلـــق، نتنبـــه للمهـــام الصـــعبة و الخطيـــرة الملقـــاة علـــى عـــاتق المعلـــم عامـــة و معلـــم الســـنة أولـــى إبتـــدائي خاصـــة، مهـــام تحتـــاج إلـــى معلـــم مـــن نـــوع خـــاص _إن صـــح هـــذا التعبيـــر_ معلـــم يتمتـــع بكفـــاءات عاليـــة مـــن تخطـــيط للـــدرس و تنفيـــذه و تقـــويم و كفـــاءات إنســـانية تعنـــى و تهـــتم بإنســـانية هـــذا المخلـــوق الصـــغير الكبيـــر: الصـــغير فـــي ســـنه و الكبيـــر فـــي مكتســـباته و مهاراتـــه و بحاجاتـــه التـــي بتحقيقهـــا يتحقـــق النجـــاح و يـــنعكس على مراحله العمرية و التعليمية القادمة و على الوطن ككل.

و تهـــدف الدراســـة الحاليـــة إلـــى تحديـــد أهـــم و أبـــرز الكفـــاءات التدريســـية الـــلازم توفرهـــا فـــي معلمـــي الســـنة أولـــى إبتـــدائي مـــن وجهـــة نظـــر كـــل مـــن المعلمـــين و المشـــرفين التربـــويين، وبنـــاء أداة لتقـــويم الكفـــاءات اللازمـــة لمعلـــم الســـنة أولـــى إبتـــدائي علـــى وجـــه الخصـــوص. و تكمـــن أهميـــة الدراســـة فـــي أنهـــا تســـاعد معلمـــي الســـنة أولـــى إبتـــدائي علـــى تحســـين أدائهـــم التعليمـــي فـــي ضـــوء الكفـــاءات التـــي يجـــب علـــيهم إمتلاكهـــا و إتقانهـــا. و توجيـــه نظـــر المســـؤولين للمعلمـــين غيـــر المُكـــوّنين أي الجـــامعيين مـــن أجـــل تكـــوينهم و تحســـين أدائهـــم مســـتقبلاً. و مـــن الـــدوافع التـــي أدت بالطالبـــة الباحثـــة إلـــى تنـــاول هـــذا الموضـــوع هـــي إدراكهـــا مـــا لموضـــوع الكفـــاءات التدريســـية مـــن أهميـــة خاصـــة فـــي الوقـــت الحـــالي و العصـــر يتطـــور بشـــكل مـــذهل، فمـــا يصـــلح اليـــوم قـــد لا يصـــلح غـــداً و معلـــم اليـــوم يحتـــاج إلـــى كفـــاءات جديـــدة لمواجهـــة هـــذا التطـــور. و التركيـــز علـــى معلـــم الســـنة أولـــى إبتـــدائي فهـــذه المرحلـــة تُعـــد مرحلـــة بنـــاء و إنشـــاء و المعلـــم يبنـــي و يُنشـــئ رجـــال المســـتقبل. أمـــا فيمـــا يخـــص الـــدوافع الشخصـــية

هي كَوْن الطالبة الباحثة لم تتكيف بسهولة وقت دخولها إلى المدرسة أول مرة، و رأت أنه أصعب حدث مرّ بها في حياتها لم تستطع نسيانه إلى الآن، و رأت بذلك أيضا أن تتطرق إلى معلم السنة أولى إبتدائي و إلى الكفاءات التي تلزمه من أجل تكيف الطفل قبل تعليمه. و أثناء إنجاز الدراسة واجهت الطالبة الباحثة صعوبات كان أهمها مسألة توزيع و جمع الإستبيانات، فبالرغم من أننا إخترنا فترة رأينا أنها الأنسب لإجراء الدراسة الميدانية إلا أنها صادفت فترة إضرابات وغيابات لانشغال المعلمين بمطالبهم و إحتجاجاتهم، صعّب من توزيع الإستبيانات وإستردادهاا. أما فيما يخص المشرفين التربويين فقد إستحال اللقاء بهم لخصوصية عملهم _ربّما_ و تم توزيع أداة الدراسة عليهم و استردادها عن طريق سكرتيري مكاتبهم. و نريد لفت نظر القارئ المحترم أن نتائج الدراسة تنطبق على المجموعة التي تم الدراسة عليها و لا يمكن الإدعاء تعميم نتائجها.

و بناء على ما سبق و من خلال الدراسة الحالية التي تسلط الضوء على الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة الأغواط. و من أجل تحقيق هدف الدراسة قمنا بتصميم أداة متمثلة في إستبيان حيث رأينا بأنه الأنسب للدراسة. ونفس الإستبيان تم تقديمه للمعلمين و المشرفين التربويين مع إضافة سؤال مفتوح لإستبيان المشرفين حول "معلومات أخرى تتعلق بخصوصية مهنة المشرف التربوي(المفتش) لم يتطرق إليها الإستبيان و تودون ذكرها" و الذي تم الإجابة عليه من طرف جميع المشرفين بالنفي، وقد يعود السبب في ذلك ربما إلى إستوفاء الإستبيان لجميع المعلومات المهمة بخصوص الكفاءات التدريسية.

و قد قُسمت هذه الدراسة إلى سبعة فصول موزعة على قسمين. قسم نظري ويحوى أربعة فصول. حيث تم التطرق في الفصل الأول إلى إشكالية الدراسة وفرضياتها، مع ذكر الهدف منها وأهميتها و دوافع و صعوبات إنجازها. ثم التطرق إلى التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة و الدراسات السابقة. و فضلت الطالبة الباحثة إنهاء فصول الدراسة بملخصات. و في الفصل الثاني تم التعرض إلى الكفاءات التدريسية من التعريف اللغوي والاصطلاحي لكل من الكفاءة و الكفاية، و ذكر أهم المفاهيم المرتبطة بالكفاءة. و تم التطرق إلى تصنيف الكفاءات التدريسية و مصادر إشتقاقها مع الإشارة إلى خصائص الكفاءة وأبعادها. أما في الفصل الثالث فقد تم التطرق إلى معلم المرحلة الابتدائية و الإشارة إلى صفاته وأهم أدواره و تعرضت إلى تكوين معلم المرحلة الإبتدائية و إعداده. أما الفصل الرابع فقد خصصناه للتطرق لتلميذ المرحلة الابتدائية، ملمحه في بداية السنة و في نهاية السنة. ثم أعطينا صورة عامة على النمو. و ذكرنا مرحلة الطفولة الوسطى و مطالبها و خصائصها مع الإشارة إلى دور المربين في هذه المرحلة. كما تطرقنا إلى أهم المشكلات التربوية و السلوكية النفسية لتلميذ السنة أولى إبتدائي. أما القسم الثاني الميداني من الدراسة فقد شمل ثلاثة فصول، الفصل الخامس تناول إجراءات الدراسة الميدانية بدأناه بالتذكير بالفرضيات و المنهج المعتمد في الدراسة و حدود هذه الدراسة، ثم تعرضنا إلى مجتمع الدراسة و عينته مع التفصيل في خصائص العينة. و تم التطرق إلى دراستين إستطلاعيتين بذكر عينتهما وإجراءات كل منهما. أما أداة الدراسة فكانت عبار عن إستبيان مع الإشارة إلى كيفية تصميمه وخصائصه السيكومترية. و ختمنا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية

المعتمدة في الدراسة و في الفصل السادس تناول عرض نتائج الدراسة بالنسبة لفرضيات الدراسة أما بخصوص الفصل السابع فقد تم تفسير نتائج الدراسة و تحليلها وختمت الدراسة بمناقشة عامة للنتائج المتوصل إليها و خلاصة، مع عرض بعض الاقتراحات.

القســـــــم الأول

الجانـــب النظـــري

الفصـــــــــل الأول

إشكالية الدراسة و اعتباراتها

- ❖إشكالية الدراسة
- ❖فرضيات الدراسة
- ❖ أهداف الدراسة
- ❖ أهمية الدراسة
- ❖ دوافع اختيار الموضوع
- ❖ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
- ❖ الدراسات السابقة

أولا: إشكالية الدراسة

لا يقتصـــر دور المعلـــم علـــى الـــدور التعليمـــي، بـــل هـــو قبـــل ذلـــك ذو دور تربـــوي حتـــى قيـــل أن التربيـــة قبـــل التعلـــيم، ســـواءً كـــان ذلـــك فـــي نظـــام التربيـــة التقليديـــة أم الحديثـــة، و فـــي كـــل المجتمعـــات المتقدمـــة منهـــا و الناميـــة فمـــازال المعلـــم يعـــد الركيـــزة الأساســـية فـــي العمليـــة التعليميـــة التعلميـــة. فـــالمعلم الكـــفء بإمكانـــه التغلـــب علـــى ثغـــرات المـــنهج الضـــعيف، ويثريـــه و يصـــلحه أمـــا المعلـــم الضـــعيف التكـــوين فلـــن تحقـــق المنـــاهج القويـــة علـــى يديـــه أهـــدافها و بالتـــالي يـــنعكس هـــذا ســـلباً علـــى نمـــو المتعلمـــين معرفيـــاً و إنفعاليـــاً و مهاريـــاً. و مـــن هنـــا تـــأتي أهميـــة المعلـــم فـــي المجتمـــع، و تبريـــر العنايـــة بـــه و إعـــداده تخصصيا و مهنيا و تربوياً.

و لمـــا كـــان نجـــاح أي إصـــلاح يتوقـــف إلـــى درجـــة قصـــوى علـــى نـــوع الهيئـــة التـــي يعهـــد إليهـــا فـــي إنجـــاز الإصـــلاح، فـــإن إصـــلاح مجتمعنـــا رهـــن بإصـــلاح أداء المعلمـــين و المعلمـــات، و قـــد ترجـــع معظـــم المشـــاكل التربويـــة فـــي أساســـها إلـــى إفتقـــار المـــدارس إلـــى معلمـــين قـــدرين. و للمعلـــم دوراً مهمـــاً كأحـــد المـــدخلات الأساســـية ضـــمن العمليـــة التعليميـــة كنظـــام، و بخاصـــة المعلـــم فـــي المرحلـــة الابتدائيـــة. و لـــذلك فـــإن تخصـــيص معلـــم واحـــد لتـــدريس جميـــع المـــواد الدراســـية لقســـم محـــدد لـــم يكـــن عفويـــا أو مزاجيـــا بـــل يقصـــد بـــه دعـــم التعلـــيم الابتـــدائي فـــي مرحلتـــه الأولـــى. و يعـــد المعلـــم أهـــم شخصـــية فـــي حيـــاة التلميـــذ بعـــد أبويـــه، و ترجـــع هـــذه الأهميـــة إلـــى مـــا يتركـــه فـــي نفـــوس تلاميـــذه مـــن الأثـــر البليـــغ. فـــدور المعلـــم لا يقتصـــر علـــى تقـــديم المعلومـــات المقـــررة فـــي المـــنهج للتلاميـــذ، و مطـــالبتهم بحفظهـــا و إســـترجاعها أثنـــاء الاختبـــارات بـــل يمتـــد إلـــى بنـــاء شخصـــية التلاميـــذ علـــى أســـس علميـــة. و غـــرس فـــي نفوســـهم حـــب العلـــم

و الإستفادة منه في حياتهم اليومية. و من هذا المنظور يبدو لنا، بأن للمعلم عدة أدوار يمكن أن يقوم بها. فهو أولا و قبل كل شيء يقوم بدور الأبوين، و المشرف، و الرئيس، و الخبير، و العالم و الصديق، و الموجه و المرشد و المعالج و ما إلى ذلك، لذلك نعتقد أن معلم المرحلة الابتدائية و بالخصوص المعلم الذي يعهد اليه تدريس السنة أولى ابتدائي مطالب أكثر من غيره بمعرفة خصائص تلاميذه، فالأطفال ينتقلون من الجو الأسري المحض إلى عالم المدرسة و هم يتسمون ببعض الملامح التي من الضروري معرفتها من طرف المعلم و التي تؤثر في بناء شخصياتهم. و هو مطالب أيضا بمعرفة الفروقات الفردية بين تلاميذه و حاجة التلميذ إلى أن يتعلم في جو يسوده الأمن لأنه في هذه السن الحرجة معرض للشعور بالخوف و إنعدام الطمأنينة من شأنها إعاقة عملية التعلم. و من هذا المنطلق يبدو للطالبة الباحثة أن حرص دول العالم على توفير مقعد دراسي لكل طفل في سن القبول – السادسة من العمر كما هو معمول به في الجزائر يترتب عليه توفير البناء المدرسي الصالح و المرافق المدرسية الملائمة، و الوسائل التعليمية المعينة و المناسبة، و فوق كل هذا إعداد معلم كفء، يتمتع بصفات و خصائص محددة تعينه على القيام بأدواره على أكمل وجه. متمكنا من كفاءات نوعية تميزه عن غيره من المعلمين، بالإضافة إلى كفاءات يشترك فيها مع غيره من المعلمين و نقصد بذلك كفاءة التخطيط للدرس و التنفيذ و التقويم.

و بناء عليه جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على أهم الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي من وجهة نظر كل من المعلمين و المشرفين التربويين بمدينة الأغواط.

ثانيا: تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما أبرز الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم؟

2. ما أبرز الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم؟

3. ما ترتيب كل كفاءة من هذه الكفاءات، حسب أهميتها من وجهة نظر المعلمين و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم؟

4. ما ترتيب كل كفاءة من هذه الكفاءات، حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم؟

5. هل يوجد إختلاف بين معلمي السنة أولى إبتدائي و بين المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى المؤهل العلمي(مكوّن و غير مكوّن)؟

7. هـــل توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي الكفـــاءات التدريســـية الـــلازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس؟

8. هـــل توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي الكفـــاءات التدريســـية الـــلازم توفرهـــا فـــي معلمـــي الســـنة أولـــى ابتـــدائي ترجـــع إلـــى عـــدد ســـنوات التـــدريس لقســـم السنة أولى إبتدائي؟

ثالثا. فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

1.الفرضية الأولى:

نتوقـــع أن يتفـــق معلمـــو الســـنة أولـــى إبتـــدائي علـــى أهميـــة وجـــود الكفـــاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

2.الفرضية الثانية:

نتوقـــع أن يتفـــق المشـــرفون التربويـــون علـــى أهميـــة وجـــود الكفـــاءات التدريســـية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

3.الفرضية الثالثة:

نتوقـــع أن يتفـــق معلمـــو الســـنة أولـــى إبتـــدائي فـــي تـــرتيبهم للكفـــاءات التدريســـية حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

4.الفرضية الرابعة:

نتوقـــع أن يتفـــق المشـــرفون التربويـــون فـــي تـــرتيبهم للكفـــاءات التدريســـية، حســـب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

5.الفرضية الخامسة:

نتوقع عدم وجود إختلاف بين معلمي السنة أولى إبتدائي و بين المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

6.الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى المؤهل العلمي(مكوّن و غير مكوّن).

7.الفرضية السابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس.

8.الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ترجع إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي.

رابعا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية أساساً إلى أمور هامة و هي:

* تحديد أهم و أبرز الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي من وجهة نظر كل من المعلمين و المشرفين التربويين.

* تحديد و ترتيب هذه الكفاءات حسب درجة الأهمية.

* معرفـة الفـروق بـين المعلمـين فـي الكفـاءات وفـق متغيـرات المؤهـل العلمـي و الأقدمية في التدريس و عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى.

* بنـاء أداة لتقـويم الكفـاءات التدريسـية لمعلـم السـنة أولـى إبتـدائي علـى وجـه الخصوص.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها:

1. تسـاعد معلمـي السـنة أولـى ابتـدائي علـى تحسـين أدائهـم التعليمـي فـي ضوء الكفاءات التي يجب عليهم امتلاكها و إتقانها.

2. مـن المتوقـع أن تسـهم الدراسـة الحاليـة فـي وضـع قائمـة مـن الكفـاءات الدراسـية التـي تسـهم فـي إعـداد معلمـي المرحلـة الابتدائيـة عامـة و معلمـي السـنة الأولـى مـن التعلـيم الابتـدائي خاصـة، بتزويـدهم بالكفـاءات التـي يحتاجون إليها للتعامل مع التلميذ الجديد في الوسط المدرسي.

3. قـد تفيـد نتـائج البحـث المسـؤولين فـي توجيـه النظـر للمعلمـين غيـر المكونين(الجـامعيين)، و بنـاء بـرامج تدريبيـة خاصـة بهـم أثنـاء الخدمـة لتعـويض الـنقص الـذي يعانيـه هـؤلاء المعلمـين، خاصـة و أن المـدارس الجزائريـة تعتمـد كثيـرا فـي تـدريس أبنائهـا علـى خريجـي الجامعـات الحاصـلين علـى شـهادة الليسـانس فـي العديـد مـن التخصصـات و فـي حاجـة إلـى تكوينـاً بيداغوجياً.

4. قد تفتح الدراسة الحالية أبوابا لاقتراح برامج مناسبة لتطوير كفاءة المعلم التدريسية قبل التحاقه بالخدمة و أثنائها مع التركيز على تكوين معلم القسم الأول من مشوار الطفل الدراسي.

5. إثراء البحث التربوي في مجال الكفاءات التدريسية.

سادسا: دوافع إختيار الموضوع

1. الدوافع الموضوعية:

إن إدراك الطالبة الباحثة ما لتكوين المعلم و تدريبه قبل الخدمة و أثنائها من أهمية كبرى على العملية التعْلِيمية التَعَلُّمِية و التي تعود بالنفع على المجتمع ككل. خاصة الآن و العالم يتغير بصورة مذهلة و سريعة و على جميع الأصعدة، السياسية و الاقتصادية و التكنولوجية و إدراكها أن ما يصلح اليوم قد لا يصلح لغدٍ القريب، همّها أن تتطرق إلى موضوع الكفاءات التي يجب أن تتوافر في المعلم لأداء رسالته على أكمل وجه ورفع التحدي أمام هذه التحديات الكبرى، و كيفية تخطي الصعوبات التي تواجهه أثناء تأديته لعمله و هذا بفضل إمتلاكه للكفاءات اللازمة، مع التركيز على معلم السنة أولى إبتدائي على الخصوص و هذا لحساسية المرحلة أو بالأحرى لحساسية السنة، من الجانبين من جانب الطفل الذى ينفصل عن الأسرة لأول مرة في حياته وتُعد فترة ليست بالقصيرة و من جانب المعلم الذي يتعامل مع تلاميذ جدد بالنسبة له و لا يعرف شيئا عن سلوكياتهم و شخصياتهم و قد يجد صعوبة في التعامل معهم قبل تكيفهم المدرسي الذي يلزمه مدة قد لا تقل عن ثلاثة أشهر و قد تزيد.

2. الدوافع الشخصية:

إن الــدخول إلــى المدرســة بالنســبة إلــى الطفــل حــدث بــالغ الأهميــة، و يبقــى هـذا الحـدث راسـخاً فـي الـذاكرة مـدى الحيـاة. و مـا زلـت أذكـر أول يـوم دخلـت فيـه إلـى المدرسـة، لـم يحـدث و أن بكيـت كأغلبيـة الأطفـال آنـذاك، بـل كنـت أهـرب مـن القسـم باسـتمرار و لمـدة ليسـت بالقصـيرة. كنـت أشـعر بـالخوف الشـديد، خوفـاً لـم يتفهمـه أحـد. هـذا مـا دفعنـي للتطـرق للمرحلـة الابتدائيـة و التركيز على السنة الأولى بالتحديد.

سابعا: صعوبات الدراسة

إن أيـة دراسـة لا يخلـو إنجازهـا مـن وجـود صـعوبات مهمـا كـان نوعهـا تـؤخر سـيرها أو تعرقلهـا و هـذا حسـب نـوع الصـعوبات و حجمهـا و لإنجـاز الدراسة الحالية واجهت الطالبة الباحثة بعض العراقيل لعلها أهمها:

*كـان مـن بـين فرضـيات الدراسـة فرضـية تبحـث عـن الفـروق فـي الكفـاءات التدريسـية الـلازم توفرهـا فـي معلمـي السـنة أولـى ابتـدائي تعـود الـى جـنس المعلـم، و بمـا أن الباحثـة وجـدت مـن بـين خمسـين فـردا يمثـل عينـة دراسـتها (04) معلمـين ذكـوراً فقـط و(46) معلمـة، فقـد اضـطرت إلـى حـذف هـذه الفرضية و هذا راجع لصعوبة المقارنة.

* كـان مـن بـين متغيـرات الدراسـة متغيـر "عمـر المعلـم" و لأن مـن بـين أفـراد عينـة الدراسـة هنـاك 04 أفـراد فقـط مـن كتـب عمـره فـي الخانـة المخصصـة في إستبيان الدراسة فقد تم إلغاء هذا المتغير من الدراسة الحالية.

* و مـــن أهـــم الصـــعوبات التـــي واجهـــت الطالبـــة هـــي مســـألة "توزيـــع الاســـتبيانات و جمعهـــا"، فبـــالرغم مـــن أن الطالبـــة الباحثـــة إختـــارت فتـــرة رأت بأنهـــا الأنســـب لتوزيـــع الاســـتبيانات بســـهولة و بدايـــة الإنطـــلاق فـــي الدراســـة الميدانيـــة و هـــي بدايـــة الموســـم الدراســـي للفصـــل الثالـــث بحيـــث التلاميـــذ ليســـوا فـــي فتـــرة فـــروض أو اختبـــارات، و بـــالرغم مـــن ذلـــك كانـــت فتـــرة إضـــرابات مفتوحـــة، و بعـــد إنتهـــاء فتـــرة الاضـــرابات واجههـــا غيـــاب بعـــض المعلمـــين و عـــــدم إمكانيـــــة اســـــترداد بعـــــض الإســـــتبيانات و تعـــــددت الأســـــباب و التبريـــرات مـــن طـــرف المعلمـــين، و كـــل هـــذا علـــى حســـاب الدراســـة الميدانيـــة، لـــذلك قضـــت الطالبـــة الباحثـــة مـــدة ليســـت بالقصـــيرة مـــن أجـــل توزيـــع عـــدد يعـــد لـــيس بـــالكبير مـــن الاســـتبيانات، تمثلـــت المـــدة فـــي 42 يومـــاً لتوزيـــع 56 إستبياناً فقط مع وجود عدد من النسخ لم تتمكن من إستردادها.

* تعـــذر مقابلـــة المشـــرفين التربـــويين و هـــذا لأن أغلبيـــة مهـــامهم تـــتم خـــارج مكـــاتبهم الخاصـــة مـــن تقيـــيم عمـــل المعلمـــين أو ترســـيم آخـــرين، و كـــل هـــذا يـــتم فـــي القســـم أثنـــاء إلقـــائهم الـــدرس، لـــذلك تـــم توزيـــع الإســـتبيانات علـــيهم عـــن طريق سكرتيرات مكاتبهم و تم جمعها كذلك عن طريقهم.

ثامنا. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.الكفاءات التدريسية إصطلاحاً:

"هـــي مجموعـــة المهـــارات و المعـــارف و الأســـاليب و أنمـــاط الســـلوك التـــي يبـــديها المعلـــم بشـــكل ثابـــت و مســـتمر فـــي أثنـــاء التـــدريس".(محســـن عطيـــة 2007، ص51)

2. تعريف الكفاءات التدريسية إجرائيا:

الكفـــاءات التدريســـية هـــي مجموعـــة المعـــارف والمفـــاهيم و المهـــارات و الإتجاهـــات التـــي توجـــه ســـلوك التـــدريس لـــدى معلـــم الســـنة أولـــى إبتـــدائي و تســـاعده علـــى أداء عملـــه داخـــل القســـم و خارجـــه بمســـتوى معـــين مـــن الـــتمكن و تقاس بأداة الدراسة الحالية.

3.السنة أولى إبتدائي اصطلاحا:

هـــي حجـــر الزاويـــة و الركيـــزة الأساســـية للهـــرم التعليمـــي فـــي المنظومـــة التربويـــة، أيـــن يتلقـــى الأطفـــال تعليمـــا قاعـــديا باللغـــة العربيـــة فـــي مختلـــف الأنشـــطة التعليميـــة تحـــت رعايـــة معلـــم(ة) المدرســـة الابتدائيـــة.(الجمهوريـــة الجزائرية الديمقراطية الشعبية،1976،ص429)

4.معلم التعليم الابتدائي:

يقصـــد بمعلـــم التعلـــيم الابتـــدائي فـــي بعـــض دول العـــالم العربـــي "معلـــم المرحلـــة الابتدائيـــة " و فـــي بعضـــها" معلـــم التعلـــيم الأساســـي" أو" الحلقـــة الأولـــى" أو معلم التعليم الأولي".(محمود شوق و محمد سعيد، 2001،ص234)

5.معلم(ة) السنة أولى ابتدائي إجرائياً:

هـــو المعلـــم(ة) الـــذي يقـــوم بتـــدريس جميـــع المـــواد الدراســـية المقـــررة لقســـم الســـنة أولى إبتدائي و لعام دراسي كامل.

6.تلميذ السنة أولى ابتدائي:

يقبل في السنة أولى من التعليم الأساسي(الابتدائي) الأطفال الذين لهم السن الدراسي الإلزامي أي ست سنوات كاملة بتاريخ 31 ديسمبر من السنة الجارية.(دمرجي، ب.ت،ص233)

7.تعريف المشرف التربوي إصطلاحاً:

هو الذي له القدرة على إحداث تغيير في العملية التعليمية في المدارس الإبتدائية عن طريق ممارسته للسلطة المخولة.(مها الزايدي، 2002، ص 24)

* و **يعرف أيضا:** " بأنه الشخص ذو تأهيل تربوي و خبرة عريضة و يقوم المشرف بتقديم الدعم الفني و المعنوي للمعلمين(أو للمديرين و المرشدين) بقصد إثراء ممارساتهم المهنية التربوية في المدرسة، و في الفصل خصوصا، و يتولى المشرف أيضاً تقويم أداء المعلمين سنوياً و يعتبر مدير المدرسة مشرفاً مقيماً، و هو_أي مدير المدرسة_مطالب بتوفير كل الفرص التعليمية التي ترتقي بأداء معلمي مدرسته".(عبد العزيز العمر،2007،ص.ص280،281)

8.تعريف المشرف التربوي(المفتش) إجرائياً:

"هو القائد التربوي الحاصل على مؤهل علمي مناسب و لديه الخبرة الضرورية بطبيعة العمل بالمدارس الابتدائية و يعمل على توجيه المعلمين في مواقع عملهم و يسعى إلى حل ما يعترضهم من مشكلات و مصاعب بغية الوصول لتكامل العملية التعليمية. و يتم إختياره (المفتش) بناء على

المعـــايير المتبعـــة فـــي الجزائـــر لإختيـــار المشـــرف التربـــوي. و يمـــارس عملـــه وفق ما يحدده له دليل العمل في مكتب الإشراف التربوي".

9.المؤهل العلمي إصطلاحاً:

يعـــرف المؤهـــل العلمـــي بأنـــه" وثيقـــة أو درجـــة علميـــة صـــادرة عـــن مؤسســـة تعليميـــة معتبـــرة تثبـــت أن حاملهـــا قـــد أنهـــى برنامجـــاً دراســـياً معتبـــراً، و إكتســـب قـــدراً مقبـــولاً مـــن المعرفـــة و المهـــارات و الكفايـــات فـــي مجـــال مهنـــي معـــين و فـــي المجـــال التربـــوي تســـمى هـــذه الوثـــائق بـــالمؤهلات التدريســـية".(عبـــد العزيز العمر،2007،ص251)

10. المؤهل العلمي إجرائياً:

و حســـب الطالبـــة الباحثـــة فـــإن المؤهـــل العلمـــي يشـــير إلـــى الدرجـــة العلميـــة التي يحملها معلم المرحلة الإبتدائية و تنقسم إلى مستويين:

خـــريج المعهـــد التكنولـــوجي للتربيـــة و خـــريج الجامعـــة الملتحـــق بـــالتعليم عـــن طريق المسابقة أو التوظيف المباشر.

11.الأقدمية:

هـــي المـــدة الفعليـــة التـــي قضـــاها المعلـــم فـــي مهنـــة التـــدريس فـــي المرحلـــة الإبتدائية، و تنقسم حسب وزارة التربية الجزائرية إلى قسمين هما:

*مدة متوسطة: أقل من 10سنوات.

*مدة طويلة: من 10 سنوات فما فوق.

تاسعا. الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات التدريسية حيث بَرَز منها دراسات تناولت الكفاءات في موضوعات دراسية معينة (علوم، رياضيات، لغة عربية...) و في إطار المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي) أو إستجابة لأهداف تربوية محددة، فضلاً عن الدراسات التي بلورت مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية و كيفية إعداد قوائمها. و تقدم الباحثة عرضا للدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث طبيعتها أو أدواتها أو أهدافها، إذ تنوعت هذه الدراسات و قد عالجت جانباً أو أكثر من جوانب هذه الدراسة و كان لها الأثر في تزويد الباحثة بخلفية علمية مفيدة في تصميم أداة بحثها و تحليل نتائجها.

و قد صنفت الطالبة الباحثة هذه الدراسات الى ثلاث مجموعات:

***المجموعة الأولى:** دراسات محلية و تضم خمس دراسات، تم عرضها حسب تسلسلها الزمني.

***المجموعة الثانية:** دراسات عربية و تضم أربع دراسات، عرضت حسب تسلسلها الزمني.

***المجموعة الثالثة:** دراسات أجنبية و تضم ثلاث دراسات، تم عرضها حسب تسلسلها الزمني.

و في آخر العرض لمجمل الدراسات السابقة تم تسجيل بعض الملاحظات التي تم استخلاصها. وقد شملت الدراسات:

1. الدراسات المحلية:

1.1. الدراسة الأولى:

أجريت الدراسة في جامعة قاصدي مرباح. ورقلة الجزائر

قام كل من عبد الفتاح أبي مولود و فاطمة غالم(2007) بدراسة تهدف الى تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعوقين ذهنياً، الخفيفة **و** المتوسطة). و قد تم اختيار عينة مكونة من(44) معلم يدرّسون بالمراكز المتخصصة في الإعاقة الذهنية الخفيفة و المتوسطة. تابعة للولايات التالية: ورقلة، الوادي، غرداية، والأغواط. و قد تم إعداد شبكة ملاحظات مكونة من(04) أبعاد، و كل بعد يحتوي على مجموعة من الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي الذي يمارسه المعلم. و قد وزع كما يلي:

* بعد التهيئة الملائمة للنشاط و تضم(03) كفايات.

* بعد تسيير النشاط و يضم(13) كفاية.

* بعد الاتصال و التفاعل الصفي و يضم(14) كفاية.

* بعد تقييم تسيير النشاط و يضم(04) كفايات.

و قد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

*هل يمتلك معلمو ذوي الإحتياجات الخاصة من فئة(المعوقين ذهنيا الخفيفة والمتوسطة) الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع هذه الفئة؟

*هــل توجــد فــروق فــي الكفايــات التعليميــة. إن وجــدت. لــدى معلمــي ذوي الإحتياجــات الخاصــة(فئة المعــوقين ذهنيــا الخفيفــة و المتوســطة) يعــزى فيهــا الاختلاف لجنس المعلم؟

*هــل توجــد فــروق فــي الكفايــات التعليميــة.إن وجــدت.لــدى معلمــي ذوي الاحتياجــات الخاصــة(فئة المعــوقين ذهنيــا الخفيفــة و المتوســطة) يعــزى فيهــا الإختلاف للمؤهل العلمي للمعلم؟

و قــد أظهــرت النتــائج أن معلمــي ذوي الاحتياجــات الخاصــة مــن فئــة المعــوقين ذهنيــاً(الخفيفــة و المتوســطة) يمتلكــون الكفايــات التعليميــة اللازمــة للتعامــل مــع هــذه الفئــة. و أظهــرت النتــائج أيضــا وجــود فــروق فــي الكفايــات التعليميــة لــديهم يعــزى فيهــا الاخــتلاف إلــى جــنس المعلــم وكــان لصــالح المعلمــات. فــي حــين لــم تظهــر فــروق دالــة فــي كفايــات المعلمــين مــن ذوي الإحتياجــات الخاصــة تعــزى إلــى المؤهــل العلمــي.(عبــد الفتــاح مولــود و فاطمة غالم،2007،ص.ص131،106)

2.1. الدراسة الثانية:

أجريت الدراسة في جامعة الجزائر.

قــام قاســم بــو ســعدة (2009) بدراســة هــدفت إلــى تقــويم الكفايــات التدريســية لأســتاذ التعلــيم الثــانوي فــي الثانويــات و المتــاقن فــي ضــوء المتغيــرات: الرضــا الــوظيفي، الجــنس، الأقدميــة المؤهــل العلمــي، و مــواد التــدريس. تألفــت عينــة الدراســة مــن(346) أســتاذ و أســتاذة فــي كــل مــن ولايتــي ورقلــة و غردايــة الــذي تــم اختيــارهم عشــوائيا. و لجمــع المعلومــات أَعــد الباحــث شــبكة ملاحظــة للكفايــات التدريســية التاليــة: كفايــات تخطــيط الــدرس، كفايــات تنفيــذ الــدرس

كفايـــات التقـــويم، كفايـــات إدارة الفصـــل، كفايـــات الاتصـــال و التفاعـــل الصـــفي كفايات البعد الأخلاقي و العلاقات. و تتألف الشبكة من(70) بنداً.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

*يختلـــف متوســـط إتقـــان الأســـتاذ فـــي مرحلـــة التعلـــيم الثـــانوي للكفايـــات التدريســـية عـــن حـــد الإتقـــان المحـــدد ب 75% مـــن الدرجـــة الكليـــة للكفايـــات التدريسية في كل مجال من المجالات على شبكة الملاحظة.

*توجـــد علاقـــة بـــين الكفايـــات التدريســـية و الرضـــا الـــوظيفي لأســـتاذ التعلـــيم الثانوي.

*توجـــد فـــروق دالـــة إحصـــائيا بـــين أســـتاذ التعلـــيم الثـــانوي فـــي كفايـــاتهم التدريسية باختلاف الجنس والأقدمية.

*لا توجـــد فـــروق دالـــة إحصـــائيا بـــين أســـاتذة التعلـــيم الثـــانوي فـــي كفايـــاتهم التدريسية باختلاف المواد

التاليـــــة: العلـــــوم الطبيعيـــــة، الرياضـــــيات، التـــــاريخ، الجغرافيـــــا، الأدب العربي.(قاسم بو سعدة،2009،ص.ب)

3.1. الدراسة الثالثة:

أجريـــت الدراســـة فـــي جامعـــة قاصـــدي مربـــاح. ورقلـــة(الجزائر) و المركـــز الجامعي الوادي (الجزائر).

قـــام كـــل مـــن بلخيـــر طبشـــي و شـــوقي ممـــادي(2010) بدراســـة هـــدفت إلـــى معرفـــة مـــدى ممارســـة معلمـــي المرحلـــة الإبتدائيـــة للكفايـــات التدريســـية(التخطيط اليـــومي للتعلـــيم نموذجـــاً).تـــم إختيـــار عينـــة الدراســـة تكونـــت مـــن (120) معلمـــاً

و معلمــة يعملــون فــي (63) مدرســة إبتدائيــة. حيــث تــم إعــداد شــبكة ملاحظــة لكفايــات التخطــيط تتكــون مــن(12) بنــداً. و بالتحديــد فــإن هــذه الدراســة حاولت الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط؟

2. هــل يختلــف مســتوى أداء معلمــي المرحلــة الابتدائيــة لكفايــات التخطــيط بإختلاف الخبرة في التدريس؟

3.هــل يختلــف مســتوى أداء معلمــي المرحلــة الابتدائيــة لكفايــات التخطــيط بإختلاف طبيعة التكوين؟

و قــد أظهــرت النتــائج عــدم وجــود فــروق ذات دلالــة إحصــائية فــي مســتوى الأداء لكفايــة التخطــيط تعــزى لمتغيــر المؤهــل العلمــي و ســنوات الخبــرة. و مــن خــلال النتــائج المتحصــل عليهــا خلصــت الدراســة الــى وجــود انخفــاض فــي كفايــات التخطــيط اليــومي للــدرس لــدى معلمــي المرحلــة الإبتدائيــة.(بلخيــر طبشي و شوقي ممادي،2010،ص. ص705،731)

4.1. الدراسة الرابعة:

أجريت الدراسة في جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر).

قامــت كــل مــن وســيلة بــن عــامر و صــباح ســاعد(2010) بدراســة هــدفت إلــى معرفــة الإحتياجــات التدريبيــة لــدى معلمــي المرحلــة الابتدائيــة فــي مجــال التــدريس وفــق المقاربــة بالكفــاءات. و قــد تــم اختيــار عينــة تكونــت مــن(46) معلمــاً بالمــدارس الابتدائيــة يعملــون فــي(07) مــدارس. تــم إختيــارهم بطريقــة عشــوائية. و تــم توزيــع اســتبيان علــيهم يقــيس الاحتياجــات التدريبيــة لــدى هــؤلاء المعلمــين، يتكــون مــن(52) بنــداً موزعــاً علــى ثلاثــة أبعاد(بعــد التخطــيط و يقيســه 14 بنــداً، بُعــد التنفيــذ و يشــمل علــى 16 بنــداً، بُعــد التقــويم يشــمل

22بنـــداً). أمـــا بـــدائل الإســـتبيان فيحـــوي علـــى بـــديلين للإجابـــة(أحتاج، لا أحتاج). و قد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

تؤكـد نتـائج الفرضـية الأولـى علـى وجـود إحتياجـات تدريبيـة لـدى المعلـم فـي مجـال التخطـيط للـدرس بنسـبة 69،87% و متوسـط حسـابي 0,09. و تؤكـد الفرضـية الثانيـة علـى وجـود إحتياجـات تدريبيـة للمعلـم فـي مجـال تنفيـذ الـدرس بنسـبة تقـدر ب70،37% و متوسـط حسـابي 0،07. أمـا الفرضـية الثالثـة تؤكـد علـى وجـود احتياجـات تدريبيـة ادى المعلـم فـي مجـال تقـويم الـدرس بنسـبة تقـدر ب 72،42% و متوسـط حسـابي 0,72. و إنطلاقـا مـن هـذه النتـائج أمكـن إبـراز الإحتياجـات التدريبيـة لمعلـم المرحلـة الابتدائيـة فـي ظـل التـدريس بمقاربـة الكفـاءات فـي المجـالات الثلاثـة السـابقة الذكر.(وسيلة بن عامر و صباح ساعد،2010،ص.ص332،352)

5.1. الدراسة الخامسة:

أجريـت الدراسـة بـالمركز الجـامعي بغردايـة و المركـز الجـامعي بـالوادي بالجزائر.

حيـث قـام كـل مـن عقيـل بـن ساسـي و بـو بكـر دبـابي(2010) بدراسـة تهـدف إلـى معرفـة الكفايـات التدريسـية التـي يـتحكم فيهـا أسـاتذة رياضـيات مرحلـة التعلـيم المتوسـط و تحديـد مسـتوى(جيد، متوسـط، ضـعيف) هـذا الـتحكم مـن وجهـة نظـرهم، كمـا تسـعى الدراسـة لتحديـد مصـدر الـتحكم فـي هـذه الكفايـات و الإحتياجـات التدريبيـة لهـم. مـع الكشـف عـن مـدى تـأثير الكفايـات التدريسـية و تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة بمتغيـري الجـنس و الخبـرة المهنيـة. تـم جمـع البيانـات باسـتبيان أُعـد لهـذا الغـرض، وتـم تطبيقـه علـى(72) أسـتاذ رياضـيات بـدائرة ورقلـة اختيـروا بطريقـة عشـوائية. وتوصـلت نتـائج الدراسـة

إلى تصنيف الكفايات التدريسية حسب مستوى التحكم إلى ثلاث مستويات و هي:

* كفايات مستوى التحكم فيها عالي و هي: كفاية العرض و التواصل كفاية تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ.

* كفايات مستوى التحكم فيها متوسط: كفاية التخطيط للدرس، تهيئة التلاميذ للدرس إدارة اللقاء الأول، إثارة تفكير التلاميذ و تنمية المستويات العليا لتفكيرهم، شد انتباه التلاميذ، ضبط النظام في القسم، التقويم المستمر للتلاميذ في كل مرحلة من مراحل التدريس، تزويد التلاميذ بتغذية راجعة.

* كفايات مستوى التحكم فيها ضعيف: تغيير اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات.

* أغلب الكفايات مصدر التحكم فيها ذاتي، يلي ذلك مصدر الزملاء، و يعتبر المفتش أقل مصادر التحكم في الكفايات التدريسية.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية من حيث مستوى التحكم و مصدره و الإحتياجات التدريبية تعزى لمتغيري الجنس و الخبرة.

* يحتاج أساتذة الرياضيات التدرب على كل الكفايات التدريسية في المدى القريب لأن مصدر التحكم فيها ذاتي.(عقيل بن ساسي و بو بكر دبابي، 2010،ص.ص357،384).

2. الدراسات العربية:

1.2. الدراسة الأولى:

حيث قام كل من حسن جامع و آخرون(1984) بدراسة هدفت إلى إستطلاع رأي القائمين على عملية إعداد المعلم في الكفاءات التدريسية

اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. تم إختيار عينة تكونت من(154) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية و قد تضمنت العينة(103) أستاذاً بمعهد التربية للمعلمين و المعلمات،(51) من الموجهين المنتدبين للإشراف على التربية العلمية في المعهدين. أما أداة البحث فكانت إستبيان تضمن خمس مجالات رئيسية هي: مجال إعداد الدرس، مجال تنفيذ الدرس، المجال العلمي و النمو المهني، مجال العلاقات الإنسانية و النظام و أخيراً مجال التقويم. و قد إشتمل كل مجال على خمس كفاءات فرعية و بذلك تضمن الإستبيان(30) كفاءة فرعية.

و قد تلخصت نتائج الدراسة فيما يلي:

* لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اساتذة معهدي التربية العلمية و المعلمات (تربويين وغير تربويين) و بين الموجهين الفنيين(تربويين و غير تربويين) في أدائهم للأهمية النسبية للكفاءات التدريسية.

* لا توجد فروق ترجع لمتغير التفاعل بين مجال العمل(أساتذة و موجهين) و (الإعداد تربوي وغير تربوي).

* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التربويين(أساتذة و موجهين) و غير التربويين (أساتذة و موجهين) في إدراكهم للأهمية النسبية للمجالات التدريسية الآتية:

* مجال إعداد الدرس و كانت الفروق لصالح التربويين.

* مجال التقويم و كانت الفروق لصالح التربويين.

* مجال الكفاءات العلمية و النمو المهني و كانت الفروق لصالح غير التربويين.

* يوجد إتفاق بين الأساتذة و الموجهين في ترتيب ثلاث مجالات رئيسة هي: إعداد الدرس، تنفيذ الدرس، مجال الكفاءات العلمية و النمو المهني.

أما مجال العلاقات الإنسانية و النظام و التقويم فقد حدث بينهما إختلاف.(حسن جامع و آخرون،1984،ص.ص59،88)

2.2. الدراسة الثانية:

قام كل من أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر(2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على أولويات الكفايات التدريسية و الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر طبقا لأهميتها من وجهة نظر المعلمين و الموجهين، مع التعرف على الإختلافات في مجال أولويات هذه الكفايات وفق عدد من العوامل هي: التخصص، الجنسية المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، و الجنس، و المكانة الوظيفية و تكونت عينة الدراسة من(493) معلماً و موجهاً. و لجمع البيانات من أفراد العينة أُستخدم إستبيان مُكوَّن من تسعة مجالات رئيسة من مجالات الكفايات التدريسية و الاحتياجات التدريبية. و تم التأكد من صدق و ثبات هذا الاستبيان. و قد أسفرت نتائج الدراسة عن أفراد العينة بمختلف فئاتهم و تخصصاتهم لديهم إدراك بأهمية الكفايات التدريسية و الاحتياجات التدريبية بغض النظر عن مستوى تأهيلهم و نوعه و جنسياتهم، كما أدت النتائج إلى الحاجة لتدريب هذه الفئات على جميع مجالات الكفايات.(أمينة كمال و عبد العزيز الحر،2002،ص.ص35،101)

3.2. الدراسة الثالثة:

قام عباس عبد المهدي عبد الكريم(2006) بدراسة تهدف إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر كل من المعلمين بالإضافة إلى القائمين على إعداد هؤلاء المعلمين بمدينة النجف. حيث تم إختيار عينة تقدر ب(168) معلماً، أما عينة المدرسين فقد تم اختيار(07) معلمين يمثلون اختصاص العلوم و الرياضيات في

المعهـــد. و تـــم تطبيـــق اســـتبيان يتضـــمن(25) فقـــرة مـــوزعين تحـــت ســـتة مجـــالات هـــي: كفايـــة الفلســـفة و الأهـــداف التربويـــة، كفايـــة تخطـــيط الـــدرس كفايـــة العلاقـــات الإنســـانية و إدارة الفصـــل كفايـــة التعليميـــة و النمـــو المهنـــي كفايـــة التقـــويم. وقـــد أظهـــرت نتـــائج الدراســـة أن نســـبة تقـــدر بـــ64,28%أعربـــت عـــن موافقتهـــا حـــول صـــياغة الـــدرس بشـــكل ســـلوكي محـــدد و تعتبـــر هـــذه إشـــارة إلـــى أهميـــة هـــذه الفقـــرة. أمـــا كفايـــة تنفيـــذ الـــدرس فقـــد أبـــدى أكثـــر مـــن نصـــف العينـــــة مـــــوافقتهم حيـــــث بلغـــــت نســـــبتهم 53,57%. إلا أن نســـــبة تقـــــدر ب 42,85% لـــم تســـتطع تبنـــي موقـــف واضـــح حـــول كفايـــة تنفيـــذ الـــدرس. أمـــا كفايـــة العلاقـــات الإنســـانية و إدارة الفصـــل فقـــد أعلنـــت معظـــم أفـــراد العينـــة مـــوافقتهم علـــى هـــذه الفقـــرة بنســـبة قـــدرت ب 89،27% كونهـــا كفايـــة يفتـــرض أن تتـــوفر فـــي المعلـــم. أمـــا فيمـــا يخـــص الكفايـــة العلميـــة و النمـــو المهنـــي فقـــد بينـــت النتـــائج ان 92،85% مـــن أفـــراد العينـــة أيـــدوا هـــذه الفقـــرة باعتبارهـــا كفايـــة لابـــد منهـــا. أمـــا مجـــال التقـــويم فقـــد تـــم تســـجيل موافقـــة أكبـــر نســـبة مـــن أفـــراد العينـــة قـــدرت ب 85،71%ممـــا يوضـــح إدراك كبيـــر لـــدى المعلمـــين فـــي معنـــى التقـــــويم بإعتبـــــاره عمليـــــة تشخيصـــــية وقائيـــــة علاجيـــــة.(عبـــــاس عبـــــد الكريم،2006،ص.ص299.324)

4.2. الدراسة الرابعة:

قـــام كـــل مـــن خـــز علـــي و مـــومني(2010) بدراســـة هـــدفت إلـــى التعـــرف علـــى مـــدى إمـــتلاك معلمـــات المرحلـــة الأساســـية الـــدنيا فـــي المـــدارس الخاصـــة فـــي الأردن للكفايـــات التدريســـية مـــن وجهـــة نظـــرهن فـــي ضـــوء متغيـــرات المؤهـــل العلمـــي و ســـنوات الخبـــرة و التخصـــص. و تـــم إختيـــار عينـــة تكونـــت مـــن(168) معلمـــة يعملـــن فـــي(30) مدرســـة ابتدائيـــة. و قـــد حاولـــت الدراســـة الإجابة على التساؤلات التالية:

* ما مدى إمتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية؟

* ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي؟

* ما مدى درجة إمتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة؟

* ما مدى درجة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تبعاً لاختلاف التخصص؟

و لتحقيق غرض الدراسة قام الباحثان بتصميم استبيان يتكون من ثلاث مجالات: كفايات التخطيط للدرس و يتكون من(16) فقرة، و كفايات التنفيذ و خصص لها(15) فقرة، وكفايات التقويم و تضمنت(09) فقرات. و قد أستخدم مقياس متدرج ثلاثي لتصحيح الإستجابات على الفقرات حيث أعطيت كل فقرة الإستجابات(كبيرة، متوسطة، ضعيفة) الدرجات:3،2،1. و قد أظهرت النتائج أن أبرز الكفايات التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، و صياغة الأسئلة التقويمية بوضوح و دقة و جذب انتباه الطلبة و المحافظة على إستمراره. و بينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في درجة إمتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي و التخصص، في حين وجدت الدراسة فروقاً في درجة إمتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة.(خز علي و المومني 2010،ص553)

3. دراسات أجنبية:

1.3. الدراسة الأولى:

أجريت الدراسة على خريجي معاهد المعلمين في جامعة بولاند (بولانك) كرين في الولايات المتحدة الأمريكية

قام جار جيلو و بيج (1974) بدراسة تهدف إلى تحديد الكفايات المطلوبة في التعليم الإبتدائي و التربية الخاصة و المقدرة على أداء تلك الكفايات. و قد إختار الباحثان عينة تمثلت في معلمي التربية الخاصة و عددهم (101) بالإضافة إلى (76) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية. و تم توزيع استبيان عليهم يتضمن (26) فقرة تمثل الكفاءات التعليمية. و قد إستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المتمثلة في النسب المئوية و معامل الإرتباط بيرمان لتحليل الاجابات. و قد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم الكفايات التي يحتاج إليها معلمي المرحلة الابتدائية هي:

* كفايات إثارة الدافعية، الاستفادة من الوسائل التعليمية، الحفاظ على النظام في الصف مساعدة التلاميذ في الانضباط الذاتي، و كفاية ممارسة المهارات الإجتماعية في المدرسة.

* هناك إرتباط واضح بين حاجة المعلمين للكفاية، و بين مهارتهم الفعلية بها.

* إن أهم الكفايات التي يحتاج إليها معلمو التربية الخاصة هي: كفاية الحفاظ على النظام في الصف، تحفيز الطلبة و إثارة الدافعية، و إستعمال الوسائل التعليمية المتطورة، و تأثيرها في الصف.

*وجود ارتباط كبير بين ترتيب معلمي المرحلة الإبتدائية، و معلمي التربية الخاصة بالنسبة للكفايات التعليمية المطلوبة.(Gargrulo&Pigge ;1974 ;p.p339.343)

2.3.الدراسة الثانية:

أجريت الدراسة بولاية فلوريدا 1983.

قـام دودلDODL1983: بالتعـاون مـع فريـق مـن دائـرة التربيـة بولايـة فلوريـدا بدراسـة هـدفت إلـى وضـع قائمـة بالكفايـات اللازمـة لإعـداد معلمـي المراحـل التعليميـة المختلفـة بكليـة التربيـة بجامعـة فلوريـدا، كمـا قـام بترتيـب تلـك الكفايـات تبعـاً لأهميتهـا و فائـدتها للمعلـم، و توصـلت الدراسـة إلـى إحتيـاج معلمـي المراحـل المختلفـة إلـى(195) كفايـة تـم تصـنيفها فـي سـبعة مجـالات و كـان ترتيبهـا حسـب أهميتهـا و فائـدتها للمعلـم: كفايـة التقـويم، كفايـة التخطـيط للـدرس، كفايـة إدارة التعلـيم، كفايـة الإتصـال، كفايـة العلاقـات الإنسـانية، كفايـة مصـادر التعلـيم و كفايـة الإدارة المدرسـية.(قاسـم خـز علـي و عبد اللطيف مومني، 2007، ص564)

3.3.الدراسة الثالثة:

أجريت الدراسة في جامعة مينسوتا 1988.

أجرى هندرسون و فيررانت Hindrson and Virnat دراسة من أجل تطوير برنامج أعضاء الهيئة التدريسية، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها اعضاء الهيئة التدريسية، و تكونت عينة الدراسة من(140) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية و طور الباحثان لأغراض الدراسة إستبيانا شمل (72) فقرة موزعة على المجالات الرئيسية التالية: طرق التدريس،والمحتوى. حيث أظهرت نتائج الدارسة حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الكفاءات التدريسية أهمها: إستخدام الدافعية في طرق التدريس، إدارة و ضبط الصف، إستخدام الوسائل التعليمية، إستخدام الكمبيوتر، وكفاءة طرح الأسئلة.(محمد الغزيوات 2004، ص145)

عاشرا: التعقيب على الدراسات السابقة

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة، تبين أن هناك إهتمام متزايد من طرف الباحثين بموضوع الكفاءات التدريسية، و تحاول الطالبة الباحثة مناقشة الدراسات التي تناولتها و موازنتها بالدراسة الحالية مع توضيح نقاط التشابه و الإختلاف و ما تتفرد به الدراسة الحالية. إن صح التعبير على النحو التالي:

*تنوعت الدراسات من حيث تناولها لموضوع الكفاءات حيث نلاحظ قسماً من الدراسات السابقة كانت تهدف إلى تحديد و تعيين الكفاءات التدريسية لمعلمي أو مدرسي أساتذة مرحلة دراسية معينة مثل الدراسة الأجنبية: (Hindrson and virnat.1988)

و الدراسات المحلية و العربية: (حسن جامع و آخرون، 1984)،(قاسم خز علي و عبد اللطيف مومني، 2010)،(عباس عبد الكريم،2007)،(بلخير طبشي و شوقي ممادي،2010). و هذا ما ذهبت إليه الدراسة الحالية حيث هدفت إلى تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي السنة الأولى من التعليم الإبتدائي.

* و دراسات سابقة أخرى هدفت إلى تقييم أو تقويم الكفاءات التدريسية الممارسة من طرف المعلمين لمراحل دراسية مختلفة، وهذا ما ذهبت إليه:

_دراسة (بلخير طبشي و شوقي ممادي، 2010)،(محمد إبراهيم الغزيوات 2004)،(عبد الفتاح أبي مولود و فاطمة غالم،2007).

* بينما نجد دراسات تهدف إلى تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين كدراسة:(وسيلة بن عامر و صباح ساعد،2010)، و (أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر،2003).

* و تفردت دراسة واحدة بتقويم الكفاءات التدريسية و الاحتياجات التدريبية مع الاشارة إلى مصدر التحكم في هذه الكفاءات(عقيل بن ساسي و بو بكر دبالي،2007). في حين هناك دراسة تحدد الكفاءات التدريسية و تقومها في نفس الوقت كدراسة:(Gargrulo &: Pigge 1974)

* و دراسة واحدة هدفت إلى وضع قائمة بالكفاءات التي يحتاجها المعلمون أثناء تدريبهم:(Dodl :1983)

* و نلاحظ تنوع الدراسات السابقة من حيث استخدام أداة جمع البيانات و المعلومات. فهناك باحثون إستخدموا الاستبيان كأداة لجمع معلومات الدراسة مثل دراسة(وسيلة بن عامر صباح ساعد،2010)، (عقيل بن ساسي و بو بكر دبالي،2007)، (حسن جامع آخرون،1984) (أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر،2003)،(عباس عبد الكريم،2007) (قاسم خز علي و عبد الطيف مومني،2010). بالإضافة إلى جميع الدراسات الأجنبية المعروضة. و هذا ما تتفق معهم الدراسة الحالية حيث لجأت إلى إستخدام الاستبيان لجمع البيانات لأنه الأنسب لهذه الدراسة.

أما المجموعة الأخرى من الباحثين فقد إستخدموا شبكة الملاحظة كوسيلة لجمع البيانات كدراسة:(عبد الفتاح ابي مولود و فاطمة غالم،2007)،(قاسم بو سعدة،2004)،(بلخير طبشي و شوقي ممادي،2010).

*نلاحــــظ أن معظـــم الدراســـات الســـابقة إســـتخدمت المعلمـــين كعينــــة، و تنوعـــت عينة الدراسات و تمثلت في:

*عينـــــة المعلمـــين و عينـــة المعلمـــات، عينـــة أعضـــاء الهيئـــة التدريســـية بالإضافة إلى عينة الموجهين.

أمـــا الدراســـة الحاليـــة فقـــد جمعـــت بـــين عينـــة المعلمـــين و المشـــرفين التربـــويين وهذا ما ذهبت إليه دراسة:(أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر،2003)

* و نلاحـــظ مـــن خـــلال عـــرض مجمـــل الدراســـات الســـابقة تفـــاوت فـــي عينـــة الدراســـة مـــن حيـــث الكـــم أي عـــدد الأفـــراد و هـــذا التفـــاوت راجـــع لطبيعـــة الموضـــوع و هدفـــه و حجـــم المجتمـــع الـــذي أخـــذت منـــه العينـــة. أمـــا عينـــة البحـــث الحـــالي فقـــد كـــان عـــدد أفرادهـــا(50) معلمـــاً بالإضـــافة إلـــى (07) مشرفين تربويين.

*تنوعـــت الدراســـات الســـابقة فـــي إهتمامهـــا بالكفـــاءات التدريســـية بـــين مراحـــل تعليمية مختلفة:

* المرحلـــة الابتدائيـــة و المرحلـــة المتوســـطة(الإعدادي) و المرحلـــة الثانويـــة و الجامعية.

مـــع تفـــرد دراســـة أجنبيـــة و احـــدة بجمعهـــا المراحـــل التدريســـية الثلاثـــة، أي التعليم الإبتدائي و المتوسط و الثانوي و هي دراسة: (Dodl ;1983).

أمـــا الدراســـة الحاليـــة و إن كانـــت تتفـــق مـــع الدراســـات الســـابقة التـــي تناولـــت دراســـة الكفـــاءات التدريســـية فـــي المرحلـــة الابتدائيـــة، إلا أنهـــا تختلـــف عـــنهم

كونها خصّت بالدراسة معلمي السنة أولى إبتدائي فقط و ليس جميع معلمي المرحلة الابتدائية.

*هناك من الدراسات السابقة من إهتمت بالكفاءات التدريسية لمواد مختلفة كدراسة (عقيل بن ساسي و بو بكر دبابي،2007). حيث إهتمت بدراسة مادة الرياضيات . و دراسة (عباس عبد الكريم،2007).إختصت بمادة العلوم.

*و كما لاحظنا أن أغلب الدراسات التي تم عرضها تناولت موضوع الكفاءات التدريسية لمراحل تعليمية مختلفة و عادية، و عينات دراسية مختلفة و مواد مختلفة و نراها طبيعية، و بالمقابل هناك دراسات تناولت الكفاءات التدريسية لدى معلمي مراحل غير عادية و هم معلمو ذوي الإحتياجات الخاصة. و نجد وفرة في هذه الدراسات حيث نجد دراسات إهتمت بالإعاقة السمعية و دراسات إهتمت بالإعاقة الذهنية و ما إلى ذلك فقد تم عرض دراستين فقط لمعلمي ذوي الإحتياجات الخاصة. تناولت دراسة محلية و دراسة أجنبية حيث جمعت هذه الأخيرة دراسة الكفاءات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية و معلمي التربية الخاصة، و الدراستين هما:

_(عبد الفتاح أبي مولود و فاطمة غالم،2007) و (Gargrulo & Pigge ;1974).

*و نلاحظ أن تصنيف الكفاءات التدريسية في أغلب الدراسات السابقة لا تختلف كثيراً عن بعضها البعض، فجميعهم ركزوا على مجالات: التخطيط للدرس و تنفيذ الدرس، كفاءة التقويم و كفاءة العلاقات الإنسانية. ونلاحظ دراسة واحدة فقط ركزت على مجال التخطيط للدرس:(بلخير طبشي

و شوقي ممادي،2010) و هي دراسة جزائرية. و قد إتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تصنيفها للكفاءات التدريسية.

*جميع الدراسات إستخدمت المنهج الوصفي و هذا لملاءمته لطبيعة الدراسة، و هذا ما ذهبت إليه الدراسة الحالية.

*تباينت الدراسات في إستخدامها الوسائل الإحصائية و هذا ما تفرضه أهداف كل دراسة و مع ذلك فأغلبها إستخدمت النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري و التكرار و معامل الارتباط، إختبار (ت). أما الدراسة الحالية فهي تتفق مع معظم الدراسات السابقة في الأساليب الإحصائية المستخدمة.

*نلاحظ أن أغلبية الدراسات السابقة استخدمت متغيرات المؤهل العلمي و الجنس و الأقدمية و مع ذلك نلاحظ بعض الدراسات من خصت بالدراسة جنس الإناث دون الذكور، و هناك من الباحثين من أضاف متغيرات الرضا الوظيفي و التخصص و المكانة الوظيفية والجنسية. أما الدراسة الحالية فقد أضافت متغير "عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي" حيث رأت الطالبة الباحثة أنه متغير قد يخدم الدراسة الحالية. مع حذف متغير الجنس للفارق الكبير بين عدد الجنسين و لصعوبة المقارنة إحصائيا.

*الدراسات التي تم عرضها أجريت في أقطار مختلفة، محلية و عربية و أجنبية. وما نلاحظه أن جميع الدراسات الجزائرية التي عثرت عليها الطالبة الباحثة كانت حديثة العهد. حيث أجريت في الفترة الممتدة ما بين (2007) و (2010) و هذا ما يفسر إهتمام الباحثين الجزائريين بموضوع

الكفـــاءات التدريســـية و حداثـــة الموضـــوع. فقـــد شـــرعت الجزائـــر فـــي إنتهـــاج التـــدريس وفـــق المقاربـــة بالكفـــاءات فـــي ســـنة2003 فقـــط بـــدل المقاربـــة بالأهداف و إهتمت بكفاءة التلميذ و المعلم على حد سواء.

حادي عشر: مساهمة الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

إن عـــرض الدراســـات الســـابقة و التعقيـــب عليهـــا يعـــود بـــالنفع علـــى أي باحـــث و مـــا يمكـــن الإشـــارة إليـــه مـــن مســـاهمة الدراســـات الســـابقة فـــي الدراســـة الحاليـــة ما يلي:

*وضـــوح موضـــوع" الكفـــاءات" بالنســـبة للطالبـــة مـــن خـــلال تصـــفحها للدراســـات السابقة و أخذ فكرة أوضح حول كيفية تناولها من طرف الباحثين.

*الإستفادة في طرح إشكالية الدراسة و صياغة فرضياتها.

* إســـتفادت الدراســـة الحاليـــة فـــي تصـــنيف الكفـــاءات التدريســـية إلـــى كفـــاءات رئيسة و كفاءات فرعية.

*الإستفادة في بناء أداة الدراسة الحالية و المتمثل في الإستبيان.

*الإســـتعانة بهـــذه الدراســـات لإجـــراء المقارنـــات لإثبـــات صـــحة الفـــروض أو رفضها أو تأكيد بعض النتائج المتوصل إليها.

*الإستفادة في تفسير النتائج المتوصل إليها.

*الإســـتفادة مـــن الجانـــب الإحصـــائي بإختيـــار الوســـائل الإحصـــائية المناســـبة للدراسة الحالية.

الفصـــــــــل الثانـــــــــي

الكفاءات التدريسية: مفهومها و خصائصها

تمهيـــــد

- ❖مفهوم الكفـــــاءة
- ❖تعريف الكفـــــاءة
- ❖المفاهيم المرتبطة بالكفاءة
- ❖تصنيف الكفـــــاءة
- ❖مصادر اشتقاق الكفـــاءة
- ❖خصائص الكفاءة أبعاد الكفـــــاءة

خلاصة الفصل الثاني

تمهيد:

إن التطـــور الحاصـــل فـــي الحيـــاة، و متطلبـــات مواجهـــة التغيـــرات التـــي تحصـــل بشـــكل مســـتمر أدى إلـــى تحميـــل المعلـــم مســـؤوليات جديـــدة ينبغـــي تأهيلـــه للقيـــام بهـــا. و قـــد دفـــع هـــذا المعنيـــين مـــن التربـــويين وأهـــل الإختصـــاص فـــي مجـــال إعـــداد المعلـــم إلـــى البحـــث عـــن برنـــامج إعـــداد تضـــمن تلبيـــة مـــا مطلـــوب مـــن المعلـــم.ولاح فـــي الأفـــق شـــعاع جديـــد لحركـــة جديـــدة ســـمّيت حركـــة إعـــداد المعلمـــين القائمـــة علـــى الكفـــاءات. وإنطلقـــت هـــذه الحركـــة مـــن الولايـــات المتحـــدة الأمريكيـــة فـــي الســـبعينات مـــن القـــرن الماضـــي، و تمثـــل هـــذه الحركـــة إحـــدى الاتجاهـــات الحديثـــة التـــي ظهـــرت فـــي النصـــف الثـــاني مـــن القـــرن الماضـــي فـــي مجـــال إعـــداد المعلـــم. و يعنـــي البرنـــامج الـــذي يحـــدد بوضـــوح الكفـــاءات المطلـــوب مـــن المـــدرس أداؤهـــا بإتقـــان مـــع تحديـــد المعيـــار الـــذي يقـــاس بـــه مـــدى تحققهـــا. و فـــي الجزائـــر، و منـــذ بضـــعة ســـنوات، تـــم تأســـيس لجـــان تحـــت إشـــراف وزارة التربيـــة الوطنيـــة لبنـــاء بـــرامج تتضـــمن الكفـــاءات المـــراد إكســـابها للتلاميـــذ و دخلـــت هـــذا البرنـــامج حيـــز التطبيـــق فـــي الســـنة الدراســـية 2003 لتنفيـــذها فـــي الســـنة أولـــى إبتـــدائي و الســـنة أولـــى متوســـط. لقـــد أصـــبح الكـــل مقتنعـــاً بعـــدم جـــدوى تخـــزين المعرفـــة فـــي الـــذاكرة مهمـــا بلغـــت هـــذه الأخيـــرة مـــن ســـعة و قـــوة، وخاصـــة فـــي زمـــن يشـــهد ثـــورة لـــم يســـبق لهـــا مثيـــل فـــي إنتـــاج المعرفـــة، و هـــو مـــا دفـــع بكثيـــر مـــن الأنظمـــة التعليميـــة الـــى التركيـــز علـــى تقيـــيم مـــا إكتســـبه تلامـــذتها مـــن كفـــاءات، فـــالمتعلم عنـــدما ينتقـــل إلـــى الحيـــاة العمليـــة، لا يقـــيّم علـــى أســـاس مـــا يحملـــه مـــن معـــارف، و إنمـــا علـــى أســـاس مـــا يســـتطيع القيـــام بـــه.(بـــوعلاق،2004،ص13)،لـــذا يمكـــن القـــول أن تحقيـــق كفـــاءات المتعلمـــين و الكفـــاءات التعليميـــة مرهـــون بتـــوفير معلمـــين علـــى

كفاءات عالية، و لا تكتسب هذه الكفاءات إلا من خلال تكوين هو الآخر عالٍ، يقوم على الخبرة التكوينية و الميدانية.لا مجال للشك أن المعرفة الآن وحدها لا تكفي و الأداء لوحده لا يكفي، فالأداء لا يحصل من دون معرفة و المعرفة لا قيمة لها من دون أداء فعال.إن الحركة القائمة على الكفاءات، تشدد على الأداء و التطبيق أكثر من التشديد على المعارف و بموجبها فإن تقييم المعلم هو ما يستطيع فعله لا ما يعرفه أو ما يشعر به. و ذلك لأن ما يستطيع فعله يعكس ما يعرفه و ما يشعر به.

أولاً:مفهوم الكفاءة

قبل كل شيء لابد للقول أن هناك تداخل في الإستعمال بين الكفاءة و الكفاية والمهارة حتى راق للبعض إستخدام أي منها و كأنها واحدة الدلالة.(محسن عطيه،2007، ص49)

إن عمومية الكلمة(كفاءة)، و غموض دلالتها بسبب تعدد معانيها جعلها بمثابة إسفنجة و وجه الشبه بينهما يكمن في أن الإسفنج يمتص المواد التي تعترضه، و الكفاءة تثرى بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها. و لعل السبب الذي جعلها تأخذ شيوع الإستعمال بدلالات مختلفة، هو إستعمالها في مجالات متعددة كالتكوين المهني، و الصناعة و الفلاحة و تسيير الوظائف و ما إلى ذلك.(خير الدين هني،2005،ص54)

و مما سبق نقول أنه ليس من اليسر تقديم تعريف إصطلاحي دقيق لكلمة "كفاءة" و قد عرفها التربويون و الباحثون تعريفات عدة تعكس فلسفاتهم و وجهات نظرهم. و نحن بهذا الصدد و لإزالة اللبس نعرض دلالة كل من مصطلح الكفاءة و الكفاية لغة ثم إصطلاحاً كي نتوصل إلى الفروق الدقيقة بين المصطلحين.

ثانيا:تعريف الكفاءة

1.تعريف الكفاءة لغة: (الكفء): النظير، و كذا(الكُفْءُ) و (الكُفْؤ) بِسُكون الفاءْ و ضمِها بوزن فُعْل وفُعُل، و المصدر "الكفاءة". و في حديث العقيقة:" شاتان متكافِئتان" بكسر الفاء أي متساويتان، و كل شيء يساوي شيء فهو مكافئ له.(الرازي، ب.ت، ص.ص 572، 573).

و حسب منجد الطلاب: كفاءة: الكَفَاء و الكَفَاءَة: حالة يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر. و الكِفاء مصدر كافأ، و يقال "هذا كفاؤه" أي مثله. ولا كِفاءَ له، أي لا نظير له. و (الكَفَءُ و الكِفْءُ والكُفءُ) المثل و النظير و جمعها أكْفَاء و كِفَاء.(فؤاد البستاني، 1986،ص648)

2.تعريف الكفاية لغة: كفى يكفي كفاية، يقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه و في الحديث الشريف" من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه. أي أغنتاه عن قيام الليل، و قيل إنهما أقل ما يجزى من قراءة في قيام الليل و قيل تكفيان الشر و تقيان المكروه.(ابن منظور(**ب**)، ب.ت ص.ص3908،3907).

و جاء في منجد الطلاب: كفى يكفي كفاية: الشيء: حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف. قنع فلان بذلك الشيء و إستغنى به عن غيره. و تزداد الباء على فاعل كفى نحو" كفى بالله شهيدًا "أي شهادة الله تعالى تُغني عن سواها. فموضع اسم الجلالة رفعٌ على الفاعلية و شهيدًا تمييز. و يقال كافا كفاءُ و مكافأةٌ: الرجل: جازاه، كفاه.(فؤاد البستاني مرجع سابق، ص650). وجاء كتعريف للكفاءة كذلك بأنها" عادة الفرد في تقرير قدرة معرفية في مادة أو في أخرى".

و الفرد الكفؤ هو" القادر على الحكم على الأشياء، و لديه معرفة عميقة في مادة ما، مؤهل وقادر.(Petit Larousse,1988,P ;211)

و في ضوء الأصل اللغوي لكل من الكفاءة و الكفاية نجد أنهما مختلفتان في الجذر. فالأولى جذرها اللغوي "كفا" و الثانية جذرها اللغوي "كفي" و يتبع إختلاف الجذر إختلاف الدلالة فدلالة الأول المكافأة و المناظرة في حين دلالة الثانية القيام بالأمر و القدرة عليه.

3.تعريف الكفاءة إصطلاحاً:

لقد عرفت الكفاءة تعريفات عديدة حسب الزاوية التي ينظر اليها كل معرف و نذكر منها: يعرف (حاجي فريد)الكفاءة "تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية استنادا إلى قدرات إنبت من تقاطع معارف و مهارات و خَبَراتٍ متراكمة".(حاجي فريد،2005،ص16).

و حسب هذا التعريف فإن الكفاءة ليست هي القدرة فحسب و لا المهارة فحسب و لا المعرفة فحسب، و إنما جميع ذلك مع الإنجاز و الفاعلية.

و يعرفها (خير الدين هني)"الكفاءة هي الغاية التي يجب السعي إلى إكتسابها بشروط.(خير الدين هني،2005،ص61).

و بمعنى آخر، فإن الكفاءة تحمل في ذاتها دلالة(معنى) عملية لدى المعلم فعندما يتضح لديه أنه مطلوب منه إنتاج شيء ما أو عمل ما، فإن المطلوب منه أداء ذلك بكفاءة عالية، مجنداً خبراته و مكتسباته و قدراته و مهاراته لتحقيق تلك الكفاءة، فإن لم يستطع تجنيد مكتسباته و معلوماته لبناء هذه الكفاءة، فلا نستطيع أن نقول عنه بأنه كفء.

فما يمكن أن نستنتجه من هذا التعريف أن الكفاءة هي تحقيق عمل محدد و واضح. وفق شروط هي الأخرى محددة و واضحة.

وحسب بروتيرف Broterf فإنه يوضح الكفاءة على أنها مجموعة من النقاط و هي كالتالي:

حسن الأداء عند مواجهة وضعية ما كأن:

*يتصرف بطريقة فعالة مع وضعية غير منتظرة.

*يبادر عند مواجهة وضعية حينما لا تتوفر جميع عناصرها، أي معرفة ما يجب أن يفعل؟ ما هي المعارف التي يجب استعمالها؟ متى؟

*تجنيد مجموعة معارف تسمح بالإجابة عن الوضعية.(حاجي فريد،2005 ص18) و عليه و حسب هذا التعريف فيمكن وصف فرد بأنه كفء يعني قدرته على تنفيذ عمل بشكل مرغوب و باستقلالية و التعرف أيضا أمام أي وضعية جديدة.

و يعرف بيرنو p. Perrenoud الكفاءة على أنها "قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع قدرة تستند على المعارف و لكن لا تقتصر عليها".

(p.perrenoud , 1999, p.17)

و حسب (لحسن لحية) فإن بيرنو يعرف الكفاءة بأنها " القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية لمواجهة عائلة من الوضعيات.(لحسن لحية، 2006،ص123)

و يعرف (الطاهر واعلي) الكفاءة: "هي نتاج عمليات تعلم عديدة تتشكل من نظام من المعارف و المهارات و الإتجاهات و المواقف يتمثلها الفرد، و تُوَجهْ نحو صنف معين من الوضعيات المهنية أو المدرسية.(محمد الطاهر واعلي، 1999، ص125)

أما(عاطف الصيفي) فيعرف الكفاءة في معناها الواسع "هي معرفة و إتقان المادة العلمية أو اكتساب المهارات" كما أنها تعني أيضا "قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية، بناء على قدرته الذاتية على إمتلاك المعرفة بطرائق مختلفة تشير إلى حسن الأداء و تشغيل الذهن و الفكر بعمق لتصبح المعرفة جزءاً من سلوكه.(عاطف الصيفي 2009 ص101)

و جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي تعريف الكفاءة "هي تلك المعارف و الإستعدادات و المؤهلات و المواقف التي يتخذها الفرد، من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه".(الوثيقة المرافقة، 2011،ص175)

و في ضوء ما تقدم من تعاريف مختلفة للكفاءة، نستنتج بأن الكفاءة ترتبط:

*بالمعارف و المعلومات و المهارات و الاتجاهات التي تستند اليها.

*أدوار المعلم و مستوياته و مهامه.

*المقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء و وفق شروط محددة.

* سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأعمال والأفعال.

* معايير للأداء يمكن ملاحظتها و تقديرها.(الفتلاوي(أ)،2004،ص33)

4.تعريف الكفاية إصطلاحا:

يعرف(محمد حمدي) الكفاية "بأنها معرفة الفعل عن طريق إدماج و تعبئة و تحويل مجموعة الموارد، المعرفية و العاطفية و الحس-حركية لمواجهة مشكل ما أو القيام بعمل/مهنة ما".(محمد حمدي،2007ص 65).

و من هذا التعريف يتضح جلياً بأن الكفاية هي قدرة الفرد على التصرف و أخذ القرار الملائم للخروج من مشكلة ما، و أيضا هي تجنيد المعارف و القدرات للقيام بفعل محدد.

و يرى (عبد الرحمان الهاشمي و طه الديلمي)"الكفاية هي الحد الأدنى للأداء". و أيضا هي "شعور الفرد بقدرته على مواجهة مشكلة".(الهاشمي و الديلمي، 2007، ص23)

يقصد من هذا التعريف أنه عندما يصل أي فرد إلى هذا الحد، فهذا يعني أنه قادر على أدائه.

و يعرف(محمد الدريج) الكفايات بأنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين، و يتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات و إتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي إكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة".(محمد الدريج،2003،ص16)

و يعرف كل من (محمود شوق و محمد سعيد)الكفاية بأنها" أداء يمكن ملاحظته و تصنيفه". هذا التعريف يذهب الى أن الكفاية لا تكون ضمنية في السلوك كما أنها لا تكون نتيجة لتفسير السلوك و لكنها بالأحرى تكون فعلاً مشهوداً. أما أنه يمكن تصنيفه يعني أن الأداء يعلن عن نفسه صراحة في سلوك المتعلم. فيما إذا كان ينتمي إلى مجال من مجالات التعليم أو آخر.(محمود شوق و محمد سعيد، 2001 ص129)

و يعرف(عبد الرحمان التومي) الكفاية عبارة عن "مجموعة من المواد الذاتية(معارف، مهارات، قدرات، سلوكيات، إستراتيجيات تقويمات...) و التي تنتظم في شكل بناء مركب(نسق) يتيح القدرة على تعبئتها و دمجها و تحويلها في وضعيات محددة و في وقت مناسب إلى إنجاز ملائم".(عبد الرحمان التومي،2005،ص34)

و ترى(الفتلاوي)"أن الكفاية عبارة عن قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مُرض من ناحية الفاعلية و التي

يمكـــن ملاحظتهـــا و تقويمهـــا بوســـائل الملاحظـــة المختلفـــة".(الفـــتلاوي(ب) 2004، ص21)

و يـــرى(لحســـن لحيـــة)" الكفايـــة خاصـــيات إيجابيـــة للفـــرد تشـــهد علـــى مقدرتـــه علـــى القيـــام بـــبعض المهـــام"و يعرفهـــا أيضـــا بأنهـــا " مجموعـــة الســـلوكيات الكامنـــة فـــي الفـــرد (عاطفيـــة، معرفيـــة، حـــس_حركيـــة) تســـمح لـــه بممارسة نشاط بنجاعة".(لحسن لحية،2006، ص137).

و يعـــرف (محســـن علـــي عطيـــة)الكفايـــة"بأنها جميـــع الممارســـات و الأنشـــطة التـــي يفتـــرض أن يؤديهـــا المدرســـون فـــي التـــدريس متضـــمنة المعـــارف و المهـــارات لغـــرض تحقيـــق أهـــداف التـــدريس".(محســـن عطية،2007، ص 52).

أمـــا(رشـــدي طعيمـــه) فيـــذهب إلـــى تعريـــف الكفايـــة "تعنـــي مختلـــف أشـــكال الأداء التـــي تمثـــل الحـــد الأدنـــى الـــذي يلـــزم لتحقيـــق هـــدف مـــا" إنهـــا بعبـــارة أخـــرى و بتفصـــيل أكثـــر "مجمـــوع الاتجاهـــات و أشـــكال الفهـــم و المهـــارات التـــي مـــن شـــأنها أن تيســـر للعمليـــة التعليميـــة تحقيـــق أهـــدافها العقليـــة و الوجدانيـــة و الـــنفس- حركيـــة".(رشـــدي طعيمـــه ، 1999، ص 25)

أمـــا بالنســـبة إلى(محمـــد مكســـي) فـــإن الكفايـــة هـــي" تعلـــم الفـــرد كيـــف يصـــنف ثـــم كيـــف يعيـــد تصـــنيف المعلومـــات، و كيـــف يُقـــوِّمُ صـــحتها، وكيـــف يغيـــر مـــن المقـــولات إذا لـــزم الأمـــر ذلـــك، وكيـــف ينتقـــل مـــن الواقـــع إلـــى المجـــرد و مـــن المجـــرد إلـــى الواقـــع، و كيـــف ينظـــر إلـــى المشـــكلات مـــن زاويـــة جديـــدة و كيف يعلم نفسه".(محمد مسكي،2003،ص33)

و فـــي ضـــوء مـــا تقـــدم مـــن تعـــاريف للكفايـــة يمكننـــا القـــول أن هنـــاك مـــن عرفهـــا بأنهـــا قـــدرة علـــى القيـــام بعمـــل مـــا، و عرفهـــا الـــبعض علـــى أنهـــا أداء

و هنـــاك مـــن رأى أنهـــا ســـلوكيات محـــددة، و الـــبعض عرفهـــا علـــى أنهـــا إمـــتلاك للمعرفـــة و المهـــارات و الاتجاهـــات، و هكـــذا تعـــددت التعـــاريف الاصـــطلاحية لمفهـــوم الكفايـــة و نلاحـــظ و إن تعـــددت التعـــاريف إلا أنهـــا تمتلـــك نقـــاط تتفـــق فيما بينها. و يمكن أن نذكر أنها تلتقي فيما يلي:

* الكفايـــة هـــي القـــدرة علـــى العمـــل. فكفايـــات المـــدرس تشـــمل مختلـــف قدراتـــه اللازمة لأداء مهمته.

*إنها قدرة مركبة تشتمل على المعارف و المهارات و الاتجاهات.

* الكفايـــات التعليميـــة تـــرتبط بالقـــدرة علـــى أداء المهمـــات التعليميـــة المتصـــلة بمهنة التعليم.(محسن عطية،2007،ص52)

و مـــا نستخلصـــه مـــن التعريفـــات الســـابقة للكفـــاءة و الكفايـــة أن الكفايـــة أبلـــغ و أوســـع و أشـــمل و أوضـــح مـــن الكفـــاءة فـــي مجـــال العمليـــة التعليميـــة و التربويـــة. حيـــث أن الكفايـــة تعنـــي القـــدرة علـــى تحقيـــق الأهـــداف و الوصـــول إلـــى النتـــائج المرغـــوب منهـــا بأقـــل التكـــاليف من(جهـــد و مـــال و وقـــت) كمـــا تعنـــي النســـبة بـــين المخرجـــات الـــى المـــدخلات و بـــذلك فهـــي تقـــيس الجانـــب الكمـــي و الكيفـــي معـــاً فـــي المجـــال التعليمـــي. فـــي حـــين تعنـــي الكفـــاءة الجانـــب الكمي فقط.(الفتلاوي،2003،ص29)

و بعـــدما أشـــرنا إلـــى مصـــطلح الكفـــاءة و الكفايـــة لغـــة وإصـــطلاحاً و لاحظنـــا الخلـــط بينهمـــا. فالكفـــاءة أســـتخدمت فـــي غيـــر مـــا وضـــع لهـــا فـــي أصـــل اللغـــة فـــأُطلق لفـــظ الكـــفء علـــى مـــن يمتلـــك مهـــارة و ثقـــة بـــالنفس تمنحـــه القـــدرة علـــى المبـــادرة. و مـــع ذلـــك لا ننكـــر بـــأن الشـــائع هـــو إســـتعمال لفـــظ (كفاءة) و يقصد منها نفس المعنى مع لفظ (كفاية).

5.تعريف الكفاءات التدريسية:

حسب (سهيلة الفتلاوي) فإن **درة** تعرف الكفاية التدريسية "بأنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة و المهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فاعلية".(سهيلة الفتلاوي (ب)، 2004،ص28)

و تعرف (ماجدة حبشي) " الكفايات التدريسية هي مجموعة الأداءات السلوكية و المهارات التي يظهرها المعلم في موقف تعليمي معين و بمستوى مقبول من التمكن(عبد الرحمان الأزرق،2000،ص16).

و يعرف(حاجي فريد)" الكفاءات التعليمية هي التمكن من المعلومات و حسن الأداء، و درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، و كذا نوعية الفرد و خصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.(حاجي فريد،2005،ص20)

و يعرف (عبد الرحمان الأزرق)"الكفاية التدريسية بأنها إمتلاك المعلم لقدر كافٍ من المعارف و المهارات و الاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره و مهامه المهنية، و التي تظهر في أدائه و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية، بمستوى محدد من الإتقان. و يمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدة لهذا الغرض.(عبد الرحمان الأزرق مرجع سابق،ص19)

ثالثا: المفاهيم المرتبطة بالكفاءة(المهارة- الأداء-القدرة)

1.المهارة لغة: مَهَرَ: الصداق، و الجمع مهور، و قد مهر المرأة يمهُرُها مهراً و أمْهَرَهَا، و في حديث أم حبيبة: و أمْهَرَهَا النجاشي من عنده، ساق اليها مهرها.

و المهـــارة: الحـــذق بالشـــيء. و المـــاهر: الحـــاذق بكـــل عمـــل و الجمـــع مَهَرَة.(إبن منظور (أ)، ب.ت، ص184)

2.المهـــارة إصـــطلاحاً: هـــو مصـــطلح يســـتخدم للدلالـــة علـــى نمـــوذج منظـــوم و متناســـق للنشـــاط العقلـــي و/ أو البـــدني، و عـــادة يتضـــمن العمليـــات الحســـية (العضـــلات و/أو الغـــدد التـــي تـــوفر الاســـتجابات). و قـــد تكـــون المهـــارات إدراكيـــة حســـية أو حركيـــة و/أو يدويـــة أو عقليـــة أو إجتماعيـــة(نـــايف القيســـي 2006، ص370).

وتعـــرف (ســـهيلة الفـــتلاوي) المهـــارة " هـــي ضـــرب مـــن الأداء تعلـــم الفـــرد أن يقـــوم بـــه بســـهولة و دقـــة، مـــع إقتصـــاد فـــي الوقـــت و الجهـــد ســـواء أكـــان هـــذا الأداء عقليـــا أو إجتماعيـــا أو حركيـــا نتيجـــة التمـــرين و الممارســـة.(ســـهيلة الفتلاوي 2006، ص349)

3.الأداء لغـــة: أدى الشـــيء: أوصـــله. قضـــاه. آدى إيـــداءٌ: تهيـــأ. و يقـــال: تـــأدّى لـــهُ مـــن حقـــه: قضـــاه لـــه. وتـــأَدّى لـــه الخبـــرُ: وصـــل.(فـــؤاد البستاني،1986،ص6)

4.الأداء اصـــطلاحا: و تعـــرف (ســـهيلة الفـــتلاوي)" الأداء هـــو مجموعـــة الاســـتجابات التـــي يبـــديها الفـــرد فـــي موقـــف معـــين و يمكـــن ملاحظتهـــا مباشرة.(الفتلاوي، 2003،ص24)

5.**القـــدرة لغـــة:** قَـــدِرَ و قُـــدْرَةً و مقْـــدِرَة علـــى الشـــيء: قـــوِيَ عليـــه. و قَـــدّر الأمـــر: دبّرهُ. و قَدّرَ

الرجـــل: فكّـــر فـــي تســـوية أمـــره و تـــدبيره. و يقـــال قَـــدّر الشـــيء بالشـــيء: قاســـه بـــه و جعلـــه علـــى مقـــداره. و يقـــال قَـــدِرَ علـــى الشـــيء: إقتـــدر.(فـــؤاد البســـتاني مرجع سابق،ص576)

6.القـــــدرة إصـــــطلاحاً: و حســـب طيـــب ســـليمان فالقـــدرة "هـــي إســـتطاعة و إســـتعداد فطـــري و نشـــاط ذهنـــي قابـــل للتجديـــد".(طيـــب نايـــت ســـليمان و آخرون 2004، ص33)

رابعا:تصنيف الكفاءات التدريسية

إن الـــدارس لموضـــوع الكفـــاءات التدريســـية يجـــد نفســـه أمـــام مجموعـــة كبيـــرة مـــن التصـــنيفات، و كلهـــا تؤكـــد علـــى ضـــرورة إمـــتلاك المعلـــم لعـــدد منهـــا ليكـــون مـــؤهلا بالقيـــام بـــدوره علـــى أحســـن وجـــه.و يقصـــد بالتصـــنيف هنـــا تحديـــد المحـــاور التـــي تـــدور حولهـــا الكفـــاءات باعتبارهـــا كفـــاءات رئيســـة ثـــم تحليلهـــا إلى مجموعة من الكفاءات الثانوية.

و هناك عدة أساليب لتصنيف الكفاءات أي تحديد محاورها:

يصنف (حاجي فريد)الكفاءة إلى ثلاثة أصناف وهي:

1.**الكفـــــاءات المعرفيـــــة:** و هـــي لا تقتصـــر علـــى المعلومـــات و الحقـــائق، بـــل تمتـــد إلـــى إمـــتلاك كفـــاءات الـــتعلم المســـتمر و إســـتخدام أدوات المعرفـــة و معرفة طرائق إستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2.**كفـــــاءات الأداء:** و تشـــمل قـــدرة المـــتعلم علـــى إظهـــار ســـلوك لمواجهـــة وضـــعيات مشـــكل،على أســـاس أن الكفـــاءات تتعلـــق بـــأداء الفـــرد لا بمعرفتـــه و معيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3. كفـــــاءات الإنتـــــاج أو النتـــــائج: إن إمـــتلاك الكفـــاءات المعرفيـــة يعنـــي إمـــتلاك المعرفـــة اللازمـــة لممارســـة العمـــل دون أن يكـــون هنـــاك مؤشـــر علـــى أنـــه إمتلـــك القـــدرة علـــى الأداء، أمـــا إمـــتلاك الكفـــاءات الأدائيـــة فيعنـــي القـــدرة علـــى إظهـــار قدراتـــه فـــي الممارســـة دون وجـــود مؤشـــر يـــدل علـــى القـــدرة علـــى إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.(حاجي فريد، 2005،ص20)

أما فرديرك Fredric فيشير إلى أن كل أداء كفاءة يتشكل من ثلاث عناصر أساسية تكونها:

1.كفاءات معرفية: تتألف من مجموع العمليات المعرفية و القدرات العقلية و الوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاءة.

2.كفاءات عملية: تشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها و من ضمنها مهارات يدوية و لفظية وغير لفظية بما فيها القراءة و الكلام، و المناقشات، و الكتابة و الرسم و إستعمال جهاز، و إستخدام وسيلة تعليمية، و تخطيط لدرس و تركيب أجهزة و تشغيلها و إعداد أسئلة.

3.كفاءات وجدانية: و تشمل جملة من الاتجاهات و المبادئ الأخلاقية و المواقف الايجابية التي تتصل بمهام الكفاءة الأدائية بما فيها الالتزام و الثقة بالنفس و الأمانة و توخي الحرص و الدقة و التنفيذ و التوظيف.(سهير الفتلاوي(أ)، 2004، ص22)

و يصنف(محسن علي عطية) الكفاءة الى ثلاث أقسام و هي:

1.الكفاءات المعرفية: هي تلك الكفاءات التي تتضمن المعارف و المفاهيم التي يتمكن منها المدرس و يزود بها المتعلم. و يندرج تحت هذا النوع تمكن المدرس من المادة التي يدرسها والإحاطة بكل ما له صلة بها و ما حصل عليها من تطورات أو تغيرات و الإلمام بكل ما يتجسد في إطارها.

2.الكفاءات الأدائية: هي تلك الكفاءات التي تتمثل بالمهارات الحركية اللازمة لأداء المدرس و تحقيق أهداف التعليم التي يمكن ملاحظتها و قياسها. و بموجب كفاءات الأداء فإن المدرس الكفء ليس المدرس

الـذي يمتلـك المعلومـة بـل القـادر علـى نقـل المعلومـة إلـى المـتعلم بجهـد أقـل و وقت أقصر.

3.كفـــاءات الإنجـــاز: فهـي تلـك الكفـاءات التـي تحـدث الأثـر المطلـوب فـي المـتعلم أو تحقيـق نتاجـات معينـة لـدى المتعلمـين و يقـاس مسـتوى هـذه الكفـاءات بمقـدار مـا تـم إنجـازه مـن أهـداف العمليـة التعليميـة، و معرفـة مسـتوى مـا تـم تحقيقـه مـن أهـداف مـادة الـتعلم.(محسـن عطيـة، 2007،ص.ص56.55)

وحسـب (رشـدي طعيمـه) فهنـاك مـن يحـدد محـاور الكفـاءات فـي ضـوء تصـنيف بلُـوم، حيـث يصـنف الكفـاءات إلـى ثلاثـة أصـناف و هـي كالتالي:

1.كفـــاءات معرفيـــة: و تتمثـل فـي أنـواع المعـارف و المفـاهيم التـي يتـزود المعلـم بهـا سـواء حـول مادتـه التـي يدرسـها أو البيئـة التـي تحـيط بـه أو الطالب الذي يتعامل معه.

2.كفـــاءات وجدانيـــة: تتمثـل فـي الاتجاهـات التـي يجـب أن يتبناهـا المعلـم و القـيم التـي يجـب أن يـؤمن بهـا و أشـكال التـذوق التـي يفضـل أن يتمتـع بها.

3.كفـــاءات نفـــس-حركيـــة: تتمثـل فـي المهـارات الحركيـة التـي تلزمـه للمشـاركة فـي مختلـف أوجـه النشـاط التربـوي المناسـب للعمليـة التعليميـة التـي ينخرط فيها.(رشدي طعيمه،1999،ص28)

أما (محمد حمدي) فيصنف الكفاءة إلى ثلاثة أقسام تتمثل في:

1.كفـــاءات وجدانيـــة: التـي تتمثـل فـي الصـداقة و الحنـان، و الـتفهم و الدعابـة و الحـوار و التحـاور، و فـي تحفيـز المـتعلم و تشـجيعه، و فـي الانفتاح و التفتح عليه.

2.كفـــاءات معرفيـــة: و تتمثـل فـي الإلمـام بموضـوع التخصـص، و فـي حـب التعلم و التكوين المستمر، و في حب الاستطلاع، و الكفاءة العلمية.

3.كفـــاءات التطبيـــق: التـي تتجلـى فـي تسـهيل تحويـل المعرفـة و التعـرف علـى مشـاكل الـتعلم لـدى المـتعلم، و البحـث عـن حلـول لهـا، و اتخـاذ القـرار التربـوي المناسـب، فـي الزمـان و المكـان المناسـبين، و إعتمـاد طرائـق و وسـائل مختلفـة مـن أجـل المسـاعدة علـى الـتعلم. و التخطـيط الجيـد للفعـل التربوي/التكـويني. و التعـرف علـى العوامـل النفسـية للمـتعلم.(محمـد حمدي،2007،ص.ص72-73).

بعـد عـرض مجموعـة مـن التصـنيفات للكفـاءات التدريسـية نجـد أن هنـاك مـن البـاحثين مـن يقتصـر تصـنيفه علـى التصـنيف الثلاثـي: معرفـي أدائـي، وجـداني. و مـن البـاحثين مـن صـنف الكفـاءات الـى معرفيـة، أدائيـة و إنتاجيـة مـع حـذف للجانـب الوجـداني. و هنـاك مـن يضـيف الجانـب الـنفس-حركـي الـى التصـنيف.ومـن الواضـح مـن هـذه النمـاذج المختلفـة أن أسـاليب تصـنيف الكفـاءات متعـددة، تختلـف بعضـها عـن بعـض بـاختلاف طبيعة الدراسة التي يجريها الباحث و هدف كل منها.

و يمكـن أن نشـير فـي الأخيـر بأنـه لـم يعـد إمـتلاك المعلـم للمعرفـة و المعلومـات الكافيـة حـول المـادة التـي يدرسـها و لا امتلاكـه الأداءات التـي يظهرهـا مـن أجـل إيصـال المعرفـة لتلاميـذه كافيـا، إنمـا المطلـوب منـه تحقيـق نتـائج ملموسـة.فالمعلم هـو معرفـة و أداء و نتـائج ملموسـة و لا يمكـن أن نفصـل الجانـب الوجـداني عـن كـل هـذا. فلابـد للمعلـم مـن دافعيـة للـتمكن مـن المـادة و لابـد مـن محفـزات للإبـداع والأداء، و لـذلك فالعامـل الوجـداني ينبغـي أن يكـون حاضـراً عنـد إكتسـاب المعـارف و عنـد توصـيلها إلـى الآخرين و الرغبة في تحقيق الأثر المطلوب فيهم.

خامسا :مصادر إشتقاق الكفاءة

يعرف الإشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، و منه فإنه يقصد بمصادر إشتقاق الكفاءة التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتمد كأساس ينطلق منها في تحديد كفاءات التدريس.

و يرى" قاري بورش"Borich; GaryD أنه تم إستخدام أربع طرق لاشتقاق الكفاءات هي:

* طريقة تخمين الكفاءات اللازم توفرها لدى المكوّن الفعال.

* طريقة ملاحظة المعلم في الصف: و ترتبط كفاءة المعلم بالنتائج لدى التلميذ.

* الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات.

*الدراسات التحليلية.(بن عيسى و بلقيدوم،2006،ص150)

و يرى (رشدي طعيمه) أن هناك عدة أساليب لتحديد الكفاءات. إلا أن أكثرها شيوعا ستة يوجزها فيما يلي:

1. ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية الى كفاءات ينبغي أن تتوافر لدى المعلم الذي يضطلع بمسئولية تدريسها.

2. تحليل المهمة: و يقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف الى كفاءات يتدرب عليها.

3.دراسة حاجات التلاميذ و قيمهم و طموحاتهم و ترجمة هذا كله إلى كفاءات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.

4. تقدير الإحتياجات: و يقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة و التعرف على متطلباته و تحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين

في هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله الى كفاءات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة.

5. التصور النظري لمهمة التدريس و التحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور.

6. تصنيف المجالات في عناقيد، يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها في أمور تترجم بعد ذلك إلى كفاءات للمعلمين.(رشدي طعيمه،1999،ص.ص27-26)

أما حسب (عايش زيتون) فقد حصر مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية في ثلاث عناصر هي:

1.**الإطارالنظري:** و يعتمد على نظرية تربوية أو فلسفة تربوية معينة تتوقع دورا معينا من المعلم ينبغي القيام به.

2.**الإطار التحليلي:** و يتضمن هذا الإطار نمطين أو أسلوبين من التحليل وهما:

أ: تحليل المهام التي يؤديها المعلم في أداء وظيفته من خلال ملاحظة المعلم في المواقف التعليمية التعلمية، ووصف المهام، و إشتقاق الكفاءات التعليمية، و تحويلها الى أهداف نهائية لازمة للمعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ب:تحليل مهارات التدريس، و تحديدها ثم تصنيفها في مجموعات كما في مهارات التخطيط، و التنفيذ، و التقويم.

3.**الإطار البحثي:** و تحدد الكفاءات التعليمية من خلال إجراء الدراسات و البحوث التربوية والنفسية، كما في الدراسات المتعلقة بالتعليم المصغر و تحليل التفاعل الصفي و غيرها من البحوث.(عايش زيتون،2001،ص227)

1.إطار البحوث كإحدى إشتقاق الكفاءات:

هنـــاك مجموعـــة مـــن البحـــوث التـــي تمـــت فـــي مجـــال حركـــة التكـــوين المبنـــي على الكفاءات و هي مصنفة كما يلي:

أ. بحـــــوث تحليـــــل التفاعـــــل: و مـــن هـــذه البحـــوث جميـــع البحـــوث المتعلقـــة بالتفاعـــل اللفظـــي فـــي غرفـــة الصـــف التـــي أظهـــرت وجـــود دلالـــة التـــدريب علـــى تحسين التفاعل اللفظي للمعلمين.(بن عيسى و بلقيدوم،2006،ص151)

حيـــث لخصـــت بحـــوث تحليـــل التفاعـــل اللفظـــي (لأميـــدون و فلانـــدرز) كفـــاءات المعلم بقسمين:

* الكفـــاءات اللفظيـــة للمعلـــم فـــي الشـــرح و التوجيـــه والإنتقـــاد و فـــرض الســـلطة و تقديم المعلومات.

*الكفـــاءات غيـــر اللفظيـــة للمعلـــم فـــي المـــدح و التشـــجيع و طـــرح الأســـئلة و تقبل شعور الطلبة.(الفتلاوي،2003،ص.ص28-29)

ب.بحوث التعليم المصغر:

لقـــد أكـــد بعـــض البـــاحثين أن التـــدريب بأســـلوب التعلـــيم المصـــغر يـــؤدي إلـــى تحســـين فعاليـــة المعلمـــين و يحـــدث تغييـــرا إيجابيـــا فـــي إتجاهـــات المتكـــونين و فـــي مهـــارات و تحســـين علاقـــاتهم مـــع التلاميـــذ.(بـــن عيســـى و بلقيـــدوم مرجع سابق، ص151).

ج. بحوث معايير أداء المعلم:

و هنـــا يـــتم تحليـــل مهـــام المعلـــم و أعمالـــه و أدواره لتحديـــد الكفـــاءات المطلوبـــة منـــه و التـــي يســـعى البرنـــامج إلـــى توفيرهـــا و تنميتهـــا لـــدى الطلبـــة/ المعلمـــين لزيادة التحكم بالعملية التعليمية.(المرجع السابق، ص 27)

2.القوائم الجاهزة:

تعد القوائم الجاهزة أحد مصادر اشتقاق الكفاءات و استخلاصها أو إعتمادها و من تلك القوائم ما حددها الباحثون، و هناك كفاءات حددتها المؤسسات المختلفة. و من أمثلة ذلك قائمة الكفاءات التي توصلت اليها كلية التربية بجامعة عين شمس في دراستها حول كفاءات معلم (المرحلة الابتدائية) و تتوزع هذه الكفاءات تحت تسعة مجالات تمثل محاور تلك الدراسة و هي:

* كفاءة إعداد الدرس و التخطيط له.

*كفاءة تحقيق الأهداف.

* كفاءة عملية الدرس.

* كفاءات استخدام المادة العلمية و الوسائل التعليمية و الأنشطة.

* كفاءات التعامل مع التلاميذ وإدارة الصف.

.كفاءات عملية التقويم.

*كفاءات انتظام المعلم.

* كفاءات اقامة العلاقات مع الآخرين.

* كفاءة الإعداد لحل مشكلات البيئة.(الفتلاوي(ب)،2004،ص29)

3.خبرة المدرس في التدريس:

قد تكون خبرة المدرس في التدريس و تجربته و تفاعله مع أطراف العملية التعليمية، مصدرا لتحديد الكفاءة، على أن يستحضر القائم بتحديد الكفاءات ما حصل من تطور و ما استجد من اتجاهات في العملية التعليمية و في مراحلها المختلفة.(الفتلاوي(أ)، 2004،ص67)

4.تقدير الحاجات:

4.أ. تحديد حاجات المتعلمين: و هنا تحديد حاجات الطلبة في المدرسة و تحليلها لتحديد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم.

4.ب.الحاجات الإجتماعية: و المقصود به تقدير الحاجات الاجتماعية دون غيرها من حاجات المعلمين و الطلبة، ثم يتميز هذا بحاجات المجتمع المحلي أو المجتمع المدرسي أساسا لتحرير الكفاءات.(الفتلاوي،2003،ص30)

5.البرنامج النظري: أي دراسة المواد الدراسية المنهجية النظرية المعتمدة و محاولة إشتقاق أو إستخلاص الكفاءات والأداءات المتوخاة منها بمقتضى أسسها و أهدافها، مع تحويل التركيز من الجانب النظري إلى الجانب العملي أو الممارسة و التدريب.(المرجع السابق)

ما نلاحظه من خلال إستعراض مصادر إشتقاق الكفاءات التدريسية أن هناك مجموعة مختلفة من المصادر، و الشيء الغالب على هذه المصادر أنها لا تختلف كثيراً عن بعضها البعض، إلا أن إعتماد الإطار النظري و تحليل المهام التعليمية، و مراجعة القوائم و ملاحظة التدريس و البحوث و الدراسات هي الصفة الغالبة بين مصادر إشتقاق هذه الكفاءات.

سادسا:خصائص الكفاءة

تتميز الكفاءة بخمسة خصائص هي:

1.تجنيد أو توظيف: إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات و المواد المختلفة مثل: المعارف العلمية، و المعارف الفعلية المتنوعة

و القدرات و المهارات السلوكية. وفي غالب الأحيان فإن هذه الإمكانيات تكون خاصية الإدماج.(محمد الحثروبي،2002،ص44)

2.الغائية النهائية: القصد من ذلك هو أن الكفاءة لها ملمح (مرمى) نهائي يجب الوصول إليه يتمثل في أن الكفاءة تسعى إلى تحقيق غاية وظيفية (علمية)، سواء أكان ذلك في الحياة المدرسية أم في الحياة العملية.(خير الدين هني،2005،ص61)

3.الإرتباط بفئة وضعيات:(أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم الكفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض.(حاجي فريد،2005،ص21)

4.التعلق بالمادة: الكفاءة لها طابع متعلق بالمادة، أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، و هناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة.(الحثروبي، مرجع سابق،ص45)

5.قابلية التقويم: الكفاءة قابلة للتقويم، و لكي يتحقق ذلك، يمكن الإعتماد على معيارين إثنين هما: نوعية الإنجاز في العمل و نوعية النتيجة المتوصل إليها في نهاية الإنجاز.(هني، مرجع سابق، ص62)

سابعا:أبعاد الكفاءات التدريسية

هناك عدة أبعاد في كفاءات المعلم هي:

1.البُعد الأخلاقي:

و يمكن تحديد الكفاءات اللازمة للمعلم في المجال الأخلاقي بما يأتي:

* إقامة علاقات انسانية تتسم بالطيبة و الرحمة مع الطلبة.

*إقامة علاقات طيبة قائمة على الاحترام مع أولياء أمور الطلبة و المجتمع المحلي.

* المواظبة على الدوام و الالتزام بتوقيتاته.

* التعاون مع العاملين في المجال التعليمي.

*الاتزان الانفعالي و السلوك الهادئ.

*تقبل النقد البناء الذي يوجه الى المعلم.

*الاقبال على مهنة التعليم بقناعة و اعتزاز و رغبة.

*الالتزام بالسلوك القدوة و الخلق الفاضل.

*التسامح و العفو و حسن الظن بالآخرين.

*سعة الصدر و الصبر و الأناة و بشاشة الوجه و روح المرح.

* حسن المظهر و ترتيب الهندام.(محسن عطيه،2007،ص77)

2.البُعد الأكاديمي:

و يضم الكفاءات الأكاديمية(المعرفية) اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية و اقتدار و تشمل:

*إمتلاك مهارات عملية التقصي و الإكتشاف العلمي.

*يستخدم خطوات منهج البحث العلمي في التقصي و التدريس.

* يلم بمادة التخصص.

*يستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس و أهدافه و تثير إهتمامات المتعلمين في آن واحد.

*يوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسة.

*توجيه الدرس على نحو مساعد على التدرج في مستوى الصعوبة.

*يشرح بأسلوب واضح وشيق.

*يوضح و يفسر و يربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة و ضمان مشاركة المتعلمين القصوى في أثناء الدرس.(الفتلاوي،2003،ص38)

*يشرك المتعلمين بأنشطة و واجبات ذات علاقة بمحتويات أو موضوعات التدريس.

*يتقن الحقائق و المفاهيم و التعليمات الخاصة بالمادة التي يدرسها أو المقرر الذي يدرسه.

*يميز بين الحقائق و الآراء الشخصية.

*يؤكد على علاقات الأسباب و النتائج.

*يلم بالأهداف التعليمية للمادة التدريسية التي يدرسها.

*يحدد جوانب الترابط و التكامل بين محتوى دروس المادة التي يقوم بتدريسها و المواد الدراسية الأخرى.

*مساعدة المتعلمين على إيجاد المعلومات بأنفسهم، أي تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي.

*يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.(الفتلاوي(أ)،2004،ص35)

3.البعد التربوي:

إن البعد التربوي لكفاءات المعلم تقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم و الاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة و يسر و إتقان

لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفاءات الأدائية و الإنجازية التالية:

1.3.الكفاءات السابقة للدرس: و تشمل مرحلة التحديد و التحضير للدرس، و تضم الكفاءات الفرعية الآتية:

1.3.أ. تحليل محتوى مادة الدرس: يستخدمها المعلم لوصف المحتوى الظاهر و المضمون لمادة الدرس و استخلاص ما تتضمنه في جوانب التعلم المختلفة(معرفية و وجدانية ومهارية). مما يساعد المعلم في التخطيط لخطوات و إجراءات تنفيذ الدرس.

1.3.ب. تحليل خصائص الطالب: تحليل المعلم للخصائص المشتركة للمتعلمين من مستوى النمو العقلي و العمر الزمني و المستوى الاجتماعي و الدراسي، و للخصائص الفردية للطالب من درجة الإنتباه و الإعتماد على النفس و غيرها، لغرض إفادته في تحديد الأنشطة و الطرائق و الخبرات التعليمية.(الفتلاوي،2003،ص36)

1.3.ج.التخطيط للدرس: و يقصد به تخطيط المعلم و تحضيره لدرسه، محتوى و طرائق و وسائل، و أنشطة، و مواقف، فهو يحضر المادة و الأسئلة التي يرى إثارتها و التدريبات التي ينوي توظيفها، كما يحضِّر وسائله التي سوف يستخدمها و من الخير أن يشرك المعلم طلابه فيوضع الخطط نفسها.(الترتوري والقضاة،2006،ص29)

1.3.ح.صياغةأهداف التدريس: هو ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها، و تعد هذه نقطة البداية في التخطيط، و تنظيم التتابع التنفيذي خلال التدريس اليومي.

1.3.خ. تحديد طرائق التدريس: هو تعيين المعلم للطريقة أو الطرق التدريسية التي يستخدمها أثناء سير الدرس لمعالجة موضوع ما، مراعيا

منهـــا طبيعـــة الموضـــوع و خصـــائص وإمكانيـــات المتعلمـــين و البيئـــة المدرســـية و الفصل الدراسي.

1.3.د. تحديـــــد اســـــتراتيجيات التـــــدريس: هـــي تحديـــد المعلـــم لمجموعـــة العناصـــر الأساســـية التـــي تشـــكل فـــي مجموعهـــا اســـتراتيجيات التـــدريس للتعامـــل معهـــا مـــن حيـــث طريقـــة التقـــديم و التوقيـــت فـــي ضـــوء طبيعـــة و طرائـــق التدريس المختارة.

1.3.هـ.تحديـــد الوســـائل التعليميـــة: هـــو تعيـــين المعلـــم للوســـائل و التقنيـــات التعليميـــة التـــي ســـوف يســـتخدمها أثنـــاء ســـير الـــدرس مراعيـــا فيهـــا تـــوفر الشـــروط الجيـــدة و إمكانيـــة توفيرهـــا و مناســـبتها لطبيعـــة محتـــوى الـــدرس و مســـتوى نضج و خبرة المتعلمين.(الفتلاوي(أ)،2004،ص.ص40-41)

2.3.كفـــاءات تنفيـــذ الـــدرس: و يقصـــد بهـــا ســـلوك المعلـــم داخـــل الفصـــل الدراســـي، الـــذي يهـــدف الـــى تحقيـــق جملـــة مـــن الأهـــداف لـــدى التلاميـــذ، و تعـــد كفـــاءات التنفيـــذ المحـــك العلمـــي لقـــدرة المعلـــم علـــى نجاحـــه فـــي المهنـــة.(عبـــد الرحمان الأزرق،2000،ص27)

وتشمل مرحلة التدريس الفعلي، و تضم الكفاءات الفرعية الآتية:

2.3.أ.تنظـــيم بيئـــة الفصـــل: علـــى المعلـــم أن يشـــارك الطـــلاب فـــي تنظـــيم البيئـــة الماديـــة، ســـواء أكانـــت وســـائل تعليميـــة، أم أجهـــزة ومعـــدات. وعلـــى المعلـــم أن يشـــيع فـــي الصـــف جـــو مـــن المـــودة. و أن يشـــعر الطـــلاب بـــالأمن النفســـي، فـــلا تهديـــد و لا ظلـــم، ولا تحيـــز لطالـــب علـــى حســـاب آخـــر.(عبـــد الرحمان صالح عبد الله،2004،ص33).

2.3.ب. التهيئـــة للـــدرس: و هـــو كـــل مـــا يقولـــه المعلـــم أو يفعلـــه بقصـــد التمهيـــد للـــدرس الجديـــد، و تهيئـــة المتعلمـــين ذهنيـــاً و جســـمياً و إنفعاليـــاً لتلقـــي

الـــدرس و قبولـــه و التفاعـــل المتواصـــل مـــع مختلـــف أطـــراف المواقـــف التعليمية.

2.3.ج. جـــذب الانتبـــاه: هـــي خطـــوات إذكـــاء شـــوق المتعلمـــين و إثـــارة إهتمـــامهم للـــدرس، عـــن طريـــق قيـــام المعلـــم بـــإجراءات متعـــددة منهـــا التهيئـــة للدرس و الأسئلة من الحياة.

2.3.ح. تنويـــع الحـــافز: هـــي مجموعـــة الأنمـــاط الســـلوكية للمعلـــم التـــي تـــؤدي إلـــى جلـــب و تقويـــة إنتبـــاه المتعلمـــين أثنـــاء ســـير الدرس.(الفتلاوي،2003،ص42)

2.3.خ. تحســـين الإتصـــال: و تشـــمل مقدمـــة الحـــديث، و حـــدة الصـــوت و إختيـــار الكلمـــات المناســـبة و المفهومـــة، و إنتقـــاء الألفـــاظ المـــؤثرة، و التحـــدث بطريقـــة هادئـــة و بـــاتزان انفعـــالي.(مهـــدي التميمي،2006،ص68)

2.3.ن. اســـتخدام الوســـائل التعليميـــة: هـــو إســـتعمال المعلـــم للوســـائل التعليميـــة المتاحـــة و المعـــدة، مراعيـــاً القواعـــد العامـــة فـــي العـــرض و الإســـتخدام لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة.

2.3.هـ. التعزيـــز: هـــو كـــل قـــول أو رمـــز أو فعـــل يقـــوم بـــه المعلـــم لغـــرض الإعتراف و التدعيم لإستجابات الطلبة لزيادة إحتمال تكرارها.

2.3.و. الغلـــق(الإغلاق): هـــو كـــل مـــا يقولـــه أو يفعلـــه المعلـــم بقصـــد إنهـــاء الـــدرس نهايـــة مناســـبة لغـــرض مســـاعدة الطلبـــة علـــى تنظـــيم المعلومـــات و بلورتها في عقولهم مما يتيح لهم إستيعاب ما عرض عليهم.

2.3.ي.تحديـــد الواجـــب المنزلـــي: و يشـــمل كـــل مـــا يخصصـــه المعلـــم مـــن أنشـــطة و واجبـــات يكلـــف الطلبـــة بإنجازهـــا لغـــرض مراجعـــة مـــا تـــم عرضـــه

أو لعمل مقبل داخل الفصل. لمساعدتهم في إتقان المعلومات و التمكن من التعلم.(الفتلاوي(أ)،2004،ص.ص38-39)

3.3.كفاءة التقويم:

التقويم التربوي عملية واسعة، تهتم بقياس المخرجات و تقويم الناتج التعليمي و من ثم علاج ما قد يظهر من قصور فيه، و يمكن إختصار كفاءة التقويم على أنه يجب على المعلم أن يدرك كيف يكتشف نقاط الضعف لدى الطلاب و يعالجها و نقاط القوة و يستغلها.(عاطف الصيفي،2009،ص104).

و يزود التقويم المعلم بالمعلومات التي تساعده على رسم خططه المستقبلية فهو بذلك يعد وسيلة تخطيطية و رقابية.(مهدي التميمي،2006،ص68) و يتضمن بُعد التقويم الكفاءات الفرعية التالية:

3.3.أ.صياغة و توجيه الأسئلة الصفية: هي إعداد المعلم أسئلة لمادة الدرس صحيحة و دقيقة، و تقيس قدرات عقلية متنوعة للطلبة بعد إثارة تفكيرهم. مراعياً القواعد و الشروط في صياغتها و توجيهها لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة.(الفتلاوي(أ)،2004،ص39)

3.3.ب.التقويم التشخيصي: هو تقويم المكتسبات القبلية لمعرفة نقاط الضعف و الثغرات و صياغة أهداف لتجاوزها و ضمان إنطلاقة بنّاءة.

3.3.ج.التقويم التكويني: و يتم أثناء الدرس أو الحصة، حيث يلاحظ المعلم أساليب عمل التلاميذ و صعوباتهم و تقدمهم، قصد المعالجة الحينية أو البعدية.

3.3.ح.التقويم النهائي: و يتم بعد الانتهاء من الدرس أو الوحدة أو المجال التعليمي من خلال مساءلة أو تمرين، يمكن من التحقق من

مدى تحكم المتعلم من مكتسباته، و يمكن الادارة من إصدار أحكام حول نتائج دراسة المتعلم.(طيب نايت سليمان و آخرون، 2004،ص62)

3.3.خ. التقويم المستمر: هو مجموعة الأساليب و الآليات التي تتتبع مستوى الطالب في جزيئات كثيرة تتعلق بالأهداف المعرفية و المهارات الوجدانية، و تتعلق بفهم الطالب وسلوكه و إستجابته للأسئلة الشفوية والكتابية و العملية، بشكل لا يقتصر على الأسئلة الكتابية فحسب.(علاء الدين دنديس،2009،ص.ص105-106). و يعتبر التقويم المستمر نوعاً جديداً في العملية التربوية. و هو مزيج بين عدة أنواع من التقويم.

4. بعد التفاعل و العلاقات الاجتماعية: يمكن أن نلخص أن العلاقات الانسانية تعتبر أحد عوامل نجاح المعلم في عمله، و لها عظيم الأثر في نمو المعلم تربويا، و مهنيا، وتنعكس آثار ذلك على نفوس المتعلمين حيث يقبلون على العمل بجد و اجتهاد.

و يضم هذا البعد الكفاءات الوجدانية و الاجتماعية:

1.4.الكفاءات الوجدانية: إن أداء أي عمل لا يمكن أن يكون ناجحا بمعزل عن الجانب الوجداني، و على هذا الأساس فإن التدريس لا يحصل بمعزل عن المشاعر، والأحاسيس، و القيم و الاتجاهات.

و يمكن أن نشير تحت هذا البعد الى عدد من الكفاءات الفرعية و هي كالتالي:

*الإحترام المتبادل.

*الثقة بالنفس.

*إنشراح النفس و سعة الصدر.

*الاتزان الإنفعالي.

*الجد و المثابرة و الاخلاص في العمل.

*الحرص على تنظيم العمل.

*الحرص على وقت الدرس و عدم إضاعته.

*تقبل وجهات النظر و احترام أصحابها.

*الحرص على القيم الأخلاقية الفاضلة.

*تقدير العلم و المتعلمين و غير ذلك.(محسن عطية،2007،ص.ص58-59)

2.4.الكفاءات الاجتماعية: تتمثل الكفاءات الإجتماعية للمعلم في:

*مطالب المجتمع، واقع المجتمع، إحتياجات المجتمع، العلاقات مع أولياء الأمور في تربية النشء.

و تعتبر الكفاءة الإجتماعية داخل المدرسة من أهم أنماط الكفاءات، حيث أنها تؤكد على علاقة المعلم مع زملائه من ناحية و مع الطلاب من ناحية أخرى. و مع الإدارة من ناحية ثالثة. بحيث يتم خلق جو إجتماعي يمكن من خلاله تلبية متطلبات و احتياجات المجتمع من خلال معايشة المعلم للمحيط التعليمي للدولة و طرح هذه المتطلبات للدولة داخل الفصل و داخل المؤسسة التعليمية أينما كانت وإيجاد الحلول المناسبة لجميع القضايا المطروحة والتي تعود على المجتمع بكافة فئاته بالنفع والخير.(عاطف الصيفي،2009،ص103)

و يمكن أن نشير تحت هذا البعد إلى عدد من الكفاءات الفرعية و هي:

*يتعاون مع زملائه المعلمين الآخرين، و المدير لإنجاح عمليتي التعليم و التعلم بوجه عام.

*يقدم نشاطات حل المشكلات بوعي و قصد.

*يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، و بالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية، لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

*يشجع مشاركة المتعلمين في التفاعل داخل الفصل.

*يشجع إختيار المتعلمين للأنشطة و تنظيمها و إدارتها.

*ملاحظة عمل المتعلمين، و التدخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعي النظام ويقدم التغذية الراجعة و المتردية.(الفتلاوي،2003،ص44)

خلاصة الفصل الثاني:

إن معرفة الكفاءات التدريسية مهمة جداً بالنسبة للمعلم، فهي ترشده إلى ما هو مطلوب منه فعله داخل القسم منذ بداية إلقائه لدرسه الى غاية مغادرته قسمه. ترشده إلى ما يجب القيام به في كل المواقف التي قد تعترضه أثناء تأديته لمهنته. و بذلك فإن الكفاءات التدريسية تعد أحسن عون للمعلم في أداء مهنته فبمعرفته لها لم يعد بحاجة إلى السؤال ماذا أفعل؟ و كيف أفعل؟ لأنها هي ترشده إلى ذلك و بإمكانه بموجبها أن يُعد نفسه ذاتياً لمهنة التدريس.ولأهمية الكفاءات التدريسية فقد عالجت الطالبة الباحثة في هذا الفصل أهم ما يتعلق بالكفاءات، فبعد التمهيد والتي أشارت فيه الى الحركة القائمة على الكفاءات و سبب ظهورها تطرقت إلى تعريف الكفاءة والكفاية لغةً ثم اصطلاحاً من أجل رفع اللبس حول المصطلحين. بالإشارة إلى عدد من التعاريف لعدد من التربويين. وقامت بالإشارة إلى عدد من التعريفات للكفاءات التدريسية من منظور مجموعة من الكُتاب. و نظراً لتداخل مصطلح الكفاءة مع بعض المفاهيم الأخرى تم الإشارة إلى مجموعة التعاريف حول هذه المفاهيم و هي: المهارة و الأداء و القدرة، تم تعريفها لغة وإصطلاحا. كما تطرقت أيضا إلى تصنيف الكفاءات التدريسية حسب العديد من المربين و وفق مجالات

عديـــدة و الخـــروج بخلاصـــة تُقـــر بـــأن المجـــال الوجـــداني لا يمكـــن – فـــي أي حـــال مـــن الأحـــوال– فصـــله عـــن الجانـــب المعرفـــي و الأدائـــي و الإنتـــاجي للمعلـــم. وتطرقـــت الطالبـــة الباحثـــة إلـــى خصـــائص الكفـــاءات التدريســـية و مصـــادر إشـــتقاقها حيـــث مـــا تـــم ملاحظتـــه و إن تعـــددت مصـــادر الإشـــتقاق هـــذه إلا أنهـــا متشـــابهة فيمـــا بينهـــا. و ختمـــت الفصـــل بـــذكر أبعـــاد الكفـــاءات بشـــيء مـــن التفصـــيل و التحليـــل و ذلـــك لأهميـــة هـــذه الأبعـــاد خاصـــة فـــي بنـــاء أداة الدراسة الميدانية الحالية.

الفصـــــــل الثالـــــــــــث

معلم المرحلة الابتدائية: صفاته و أدواره

تمهيـــد

- صفات معلم المرحلة الابتدائية
- أدوار معلم المرحلة الابتدائية
- تكوين و إعداد معلم المرحلة الابتدائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

المعلم هو العنصر الفعّال في عملية التعليم، فبمقدار ما يحمل في عقله من علم و فكر، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته، و محبة لتلاميذه، و ما أوتي من موهبة و خبرة في حسن طريقة التعلم يكون نجاحه و أثره في أبنائه و طلابه. و كثيرا ما كان المعلم الصالح عوضا عن ضعف المنهج وضعف الكتاب، وكثيرا ما كان هو المنهج والكتاب معا.(جمانة عبيد،2006،ص77)

و يعنى المعلم في المرحلة الابتدائية بتهيئة الأطفال للتعلم عامة و تعلم القراءة و الكتابة خاصة. و عليه أن يتعرف على استعداداتهم للتعلم و مدى سلامة حواسهم ليبدأ تعليمهم على أساس الفهم و على حسب الفروق الفردية بينهم. و يجب على المعلم أن يراعي شروط انتقال أثر ما يتعلمه التلميذ في الدرس إلى مواقف الحياة الحقيقية، فالتعليم الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة يجب أن يكون ذا قيمة في حياته مؤثرا في توجيه سلوكه في حاضر هو مستقبله. و لكي يكون مثمراً على هذا النحو ذا أثر في سلوك الفرد عند خروجه الى معترك الحياة.فالمعلم يترك الأثر البليغ في نفوس تلاميذه. فهو مؤثر فيهم معرفة و ثقافة و خلقاً،و هذا الأثر يعد خطيراً لأنه يشكل حياتهم المستقبلية و يؤثر بذلك على المجتمع ككل. لذا فإن الدور الرئيس لمعلم المرحلة الابتدائية يتمثل في تنظيم و تيسير عملية التعلم، و إحداث تغيرات عقلية و وجدانية و سلوكية لدى الأطفال و ليس مجرد نقل معلومات، لذلك يجب أن يتمتع معلم المرحلة الإبتدائية بخصائص و صفات مميزة تمكنه من أداء أدواره- المميزة هي الأخرى- على أحسن و أكمل وجه.

أولا :صفات معلم المرحلة الابتدائية

1.الصفات الجسمية و الصحية:

ينبغي أن يتمتع المعلم بصحة جيدة، و أن يكون سليم البنية و الحواس خاليا من العيوب و العاهات و الأمراض المزمنة و الخطيرة التي تعوق أداءه لمهنته على خير وجه، و أن يكون قادرا على تحمل مشاق التدريس فالتدريس مهنة شاقة تتطلب جهداً فكرياً و جسمياً.(عبد السلام مصطفى 2007،ص396).

1.1.حسن المظهر:

المعلم أمام الطلاب قدوة في كل شيء قدوة في الأخلاق في السلوك و قدوة في المظهر و النظافة و تناسق الهندام لاسيما أن العيون محدقة به طوال مدة الدرس و كل عيب في مظهره لا يخفى عن أنظار طلبته. و الطلبة يعجبون به و ينجذبون إليه إذا كان مظهره خالياً من كل نقص بخلاف ذلك سيكون مدعاة للهمز و الغمز.(محسن علي عطية و عبد الرحمان الهاشمي،2007،ص32)

2.1.الصوت الجلي المسموع:

العملية التعلمية داخل حجرة الدراسة تقوم على التفاعل اللفظي و الايجابي، و التفاعل اللفظي لا يأخذ مساراته الطبيعية بين المعلم و تلاميذه إلا إذا كان الصوت واضحاً مسموعاً، فعندما يكون صوت المعلم غير واضح أو خافت فإن رسالة التعلم تصل للتلاميذ متقطعة مشوهة خاصة و إن غالبية الفصول الآن تزدحم بالتلاميذ و هذا يتطلب من المعلم بشكل خاص أن يكون واضح الصوت و أن يغير من نبراته و درجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين و حتى يتجنب

الرتابـــة التـــي تـــؤدي إلـــى الملـــل و تشـــتيت الإنتبـــاه.(ســـلامة الخميســـي 2000،ص268).

2.الصفات العقلية و النفسية:

1.2.الذكاء:

مـن أهـم الصـفات التـي يحتـاج إليهـا المـدرس. فالعمـل التعليمـي يتطلـب ذكـاء مناسـباً حتـى يسـاعد المـدرس فـي تشـكيل رؤيتـه التربويـة و إتخـاذ قراراتـه التعليميـة المتعلقـة بالجوانـب المختلفـة للعمـل التعليمـي داخـل الفصـل أو خارجـه. كمـا يسـاعد الـذكاء المناسـب علـى اتخـاذ الإجـراءات الملائمـة لمعالجـة المشـاكل الصـفية و إدارة المواقـف التعليميـة داخـل حجـرة الدراسـة و توجيه تلاميذه دائماً نحو الأفضل.(سلامة الخميسي،2000،ص266)

2.2.الإستقرار النفسي:

إن المربـي يتعامـل مـع النـاس و مـع الطبيعـة الإنسـانية المعقـدة فلابـد أن يمتلـك قـدراً مـن الاسـتقرار النفسـي فـلا يكـون متقلـب المـزاج سـريع التغيـر مضـطرباً أو يعـاني مـن حـدة انفعـالات أو سـوء ظـن و حساسـية مفرطـة، فضـلا عـن بعـده عـن الأمـراض النفسـية.(عبـد الله العـامري 2009،ص48) ويعتبـر المعلـم أخـاً كبيـراً للتلاميـذ مكشـوفا علـى طبيعتـه يسترشـد بـه الأطفـال و يطيعونـه و يحبونـه، و يحيـا معهـم حيـاتهم و يبـادلهم حبـاً بحـب و إحترامـاً بـإحترام و يشـعرون بأنـه يعمـل لصـالحهم فـي حمـاس و إهتمـام و لكـي يسـتطيع المعلـم تحقيـق ذلـك ينبغـي أن يكـون هـو نفسـه متزنـاً ناجحـاً في شخصيته خالياً من عوامل القلق و عدم الطمأنينة.

3.2.حسن بداهة التصرف:

إنّ مهنـــة التـــدريس كثيـــراً مـــا تشـــمل علـــى مواقـــف تصـــادف المعلـــم أول مـــرة فجـــأة و بـــدون ســـابق إنـــذار، فـــإن لـــم يحســـن فيهـــا التصـــرف إنهـــارت شخصـــيته و إحتـــل مكانـــاً تافهـــاً فـــي نفـــوس تلاميـــذه، ممـــا لا يســـاعدهم علـــى الإنتفـــاع بتدريســـه و الاهتـــداء بـــه. بهـــذا الإطـــار تتضـــح شخصـــية المـــدرس النـــاجح فعـــلاً في عمله التعليمي.(محمد زيدان،2008،ص217)

4.2.التوازن الإتصالي :

حيـــث أن التربيـــة ليســـت عمـــلاً مـــن طـــرف واحـــد، و ليســـت تعـــاملاً مـــع آلـــة صـــماء و مـــن غيـــر المعقـــول أن يُحـــوِل المعلـــم الطالـــب الـــى شـــخص مهمتـــه أن يحســـن الاســـتماع و الاســـتقبال فحســـب بـــل لابـــد مـــن قـــدر مـــن التـــوازن الإتصـــالي. فالتربيـــة عمليـــة إتصـــال بـــين طـــرفين.(عبـــد الله العـــامري مرجـــع سابق، ص 49)

3.الصفات الخلقية و الاجتماعية:

1.3.سمو الأخلاق:

إن رســـالة المعلـــم رســـالة أخلاقيـــة بالدرجـــة الأولـــى، فـــالأخلاق للمعلـــم عنـــوان الهيبـــة، و نافـــذة للـــدخول إلـــى نفـــوس المتعلمـــين بهـــا يـــدخل النفـــوس، و تتّشـــد إليـــه القلـــوب. و حيثمـــا نالهـــا نقـــص، أو تمكنـــت منهـــا شـــائبة ضـــعفت الشخصـــية و تـــدنى تأثيرهـــا و صـــارت ســـبباً فـــي الجفـــاء بـــين المعلـــم والمتعلم(محسن عطية و عبد الرحمان الهاشمي،2007،ص31).

2.3.المعلم قدوة:

يجـــب أن يكـــون المعلـــم قـــدوة حســـنة لتلاميـــذه، فـــي تعليمـــه للأخـــلاق. فالتمســـك بالمبـــادئ و العمـــل علـــى تحقيقهـــا يجـــب أن يكونـــا مـــن صـــفات المعلـــم المثـــالي.

فـــالمعلم لا ينـــادي بمبـــدأ و يـــأتي أفعـــالا تتنـــاقض مـــع هـــذا المبـــدأ و لا يرضـــى المعلـــم لنفســـه مـــن الأعمـــال مـــا ينهـــى عنهـــا تلاميـــذه، و إلا فـــالمعلم يفقـــد هيبتـــه و يصـــبح مثـــاراً للســـخرية و الاحتقـــار و يفقـــد بـــذلك قدرتـــه علـــى قيـــادة تلاميـــذ هو يصبح عاجزاً عن توجيههم و إرشادهم.(جمانة عبيد،2006،ص177)

فـــالمعلم يكـــون قـــدوة لتلاميـــذه خاصـــة و لمجتمعـــه عامـــة، و هـــو حـــريص علـــى أن يكـــون أثـــره فـــي النـــاس حميـــداً لـــذلك فيتمســـك بـــالقيم والمثُـــل العليـــا و يعمـــل على نشرها بين تلاميذه.

3.3.صفة الحب:

و مـــن الصـــفات التـــي يعمـــل بهـــا المعلمـــون و يتعـــاملون بهـــا مـــع طلابهـــم، صـــفة الحـــب التـــي دونهـــا يفقـــد نشـــاطهم كـــل معنـــى و الحـــب هنـــا هـــو حـــب الطـــلاب و حب عملية التدريس.(حامد عمار،2004،ص103)

إن حـــب المعلـــم للمتعلمـــين يـــدفعهم إلـــى النشـــاط و التنـــافس و الاجتهـــاد و تقبـــل التوجيـــه دون مقاومـــة و تتهيـــأ بـــذلك أســـباب النجـــاح، و بـــث روح الاطمئنـــان فـــي النفـــوس و الصـــبر علـــى الأخطـــاء و معالجتهـــا بحكمـــة و تلطـــف و رفـــق بعيداً عن التعسف و العنف.

فالتلاميـــذ يحبـــون المعلـــم العطـــوف علـــيهم و الصـــابر علـــى أخطـــائهم التلقائيـــة و القـــادر علـــى توضـــيح الـــدرس بســـهولة و يســـر و بـــذلك يتولـــد حـــب التلاميـــذ لمعلمهـــم و بالحـــب تحـــل كـــل المشـــاكل المدرســـية. و بالمقابـــل فـــإن المعلـــم المحبـــوب مـــن تلاميـــذه لابـــد و أن يكـــون محبـــاً لهـــم، و الـــذي لا يتمتـــع بهـــذه الصفة لا يصلح أن يكون معلماً.

4.3.العدل بين التلاميذ:

المعلـــم يســـوي بـــين طلابـــه فـــي عطائـــه و رقابتـــه و تقويمـــه لأدائهـــم و يحـــول بيـــنهم و بـــين الوقـــوع فـــي بـــراثن الرغبـــات الطائشـــة، و يشـــعرهم دائمـــا أن أســـهل الطـــرق و إن بـــدأ صـــعباً هـــو أصـــحها و أقومهـــا، و أن الغـــش خيانـــة و جريمـــة لا يليقـــــان بطالـــــب علـــــمٍ و لا بـــــالمواطن الصـــــالح.(عبـــــد الله العامري،2009،ص54)

5.3.صفة التسامح:

دون هـــذه الصـــفة لا يتحقـــق أي عمـــل تربـــوي جـــاد، و دونهـــا لا يمكـــن أيضـــاً أن تكـــون أي خبـــرة ديمقراطيـــة أصـــيلة تســـتحق الجهـــد، و دونهـــا ســـوف تفقـــد كـــل ممارســـة تربويـــة تقدميـــة نفســـها و التســـامح لا يعنـــي الســـكوت عمّـــا لا يحتمـــل كمـــا لا يعنـــي التمويـــه بعـــدم الاحتـــرام، و لا يعنـــي ملاطفـــة المعتـــدي أو إخفـــاء الغضـــب، و لكـــن التســـامح هـــو الفضـــيلة التـــي تعلمنـــا كيـــف نعـــيش مع من يختلف عنا و إحترامه.(حامد عمار،2004،ص103)

6.3.ضبط اللسان:

و لا ســـيما فـــي ســـاعات الغضـــب و الانزعـــاج، فـــالأب و المعلـــم و المربـــي قـــدوة للطفـــل، فيحســـن أن يقـــوده إلـــى التأســـي بأحســـن خلـــق و أكـــرم هـــدى، فـــإن أحســـن المربـــي و تفّهـــم و عـــزّز ســـما، و تبعـــه الطفـــل بالســـمو، و إن أســـاء و أهمـــــل و شـــــتم دنـــــى، و خســـــر طفلـــــه و ضـــــيّعه.(عبـــــد الله العامري،2009،ص81)

7.3.التفهم و التعاطف:

تتطلـــب هـــذه الصـــفة انصـــهار المـــدرس فـــي المـــتعلم ليـــرى الأمـــور بعـــين هـــذا الأخيـــر حتـــى يـــتفهم كينونتـــه دون اصـــدار أحكـــام اتجاهـــه، و عليـــه الانصـــات

بعمق إليه، ليس فقط الى آرائه و أفكاره، بل الإنصات إليه كشخص و كذات بمختلف أبعادها.(حاجي فريد،2005،ص53)

و كثيرا ما يخاف التلميذ من معلمه لأسباب أحيان تكون واضحة و في أحيان كثيرة تكون مبهمة. فبفهم الطفل و التعاطف معه يمكن القضاء على هذا الخوف.

و الخوف من المعلم يحاط غالبا بالغموض، و نادرا ما يكشف عن مشاكل نفسية. لكن يمكن جداً أن يظهر طوال الفترة الدراسية للطفل، خاصة إذا كانت إنفعالات هذا الأخير صعبة في تقبل العادات الدقيقة، و الصراعات التي تعد طبيعية، شرط أن تفهم هذه الصراعات و يمكن السيطرة عليها.

(Jean .Mark Louis,2004,P127)

8.3.سعة الأفق الثقافي:

من مقومات نجاح المعلم في مهنته أن يكون ملماً بأوضاع المجتمع حوله متفهماً لمسارات الحياة التي يحياها الناس الآخرون حتى يستطيع أن يثير في تلاميذه النشاط ويبعث فيهم الهمة للدرس و التحصيل. إنّ المدرس هو الصلة بين الحياة و المدرسة و هو لا يستطيع أن يصل ما بينهما ما لم يعلم اسرار هذه الحياة.والمدرس يبني شخصيات متمايزة السمات و الطباع و من ثم فهو محتاج إلى رحابة الأفق الثقافي ليجد فيه المجتمع زاداً يشبعه.(محمد زيدان،2008،ص216)

4.الصفات المهنية:

1.4.حب المهنة:

المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها و يؤمن بأهميتها، و لا يضحي على أدائها بغال و لا رخيص. يعتز بمهنته و تصوره المستمر

لرسالته، ينأى به عن مواطن الشبهات ويدعوانه الى الحرص على نقاء السيرة و طهارة السريرة حفاظاً على شرف مهنة التعليم و دفاعاً عنه.(عبد الله العامري،2009،ص54)

فالمعلم عليه أن يدفعه للتعليم الحب و الرغبة الأكيدة للعمل في هذه المهنة لأن الإكراه على العمل في هذه المهنة يولد التبلد في الإحساس و الشعور و الرغبة المستمرة في ترك هذه المهنة بشتى الطرق.

2.4.معرفة المادة العلمية:

و يقصد بها إلمام المعلم بتخصصه العلمي و مادته التدريسية فاهماً لمعانيها فإذا تم له الإلمام بمادته من حيث محتواها من تفاصيل و فروع مستوعباً لها متفهماً لأمورها، يمكنه ممارسة مهنة التعليم.(جمانة عبيد،2006، 172)

فالمعلم غير الملم بمادته أو الذي يُلم بها إلماماً ضعيفاً يتعرض لمواجهة ظروف و مواقف صعبة و محرجة وهو معرض أيضاً لمواقف و ظروف محرجة أمام الموجه و المدير و مختلف زوار فصله الدراسي.(سلامة الخميسي،2000،ص287)

و بالإضافة إلى كل ما سبق يمكن التأكيد بأن المعلم الضعيف علمياً و أكاديمياً قد يتعرض لما يهدد مكانته الفكرية و العلمية، بل و الشخصية حين يكتشف أولياء الأمور أخطاءه أو مظاهر ضعفه.

3.4.التخطيط و الإعداد:

التخطيط للدرس عملية هادفة تساعد على تحقيق أهداف التدريس بكفاءة عالية. و تكمن أهميته في أنه يمكّن المعلم من مواجهة الموقف التعليمي بروح ملؤها الثقة، و يجعله أكثر قدرة على توقع ما الذي سيحدث في الفصل. و التخطيط يساعد المعلم على تحديد ما الذي يبدأ به، و ما الذي

ينتهي إليه في رحلته التعليمية مع الطلاب.(عبد الرحمان عبد الله،2004 ،ص32)

فالمعلم يحتاج دوماً إلى ترتيب أفكاره و تدوينها على دفتره الخاص حتى يتسنى له عرضها بشكل منطقي و متسلسل على تلاميذه. فالتخطيط إذاً خير معين للمعلم في أداء واجبه.و مهما كان الدرس بسيطاً، و مهما بلغ علم المعلم و إمتيازه في مادته فلا بد له من التخطيط لدرسه.

4.4.استخدام التشجيع و التحفيز:

للتشجيع و التحفيز المادي و المعنوي أثر كبير في بعث النفس على العمل و لو كان العمل غير مرغوب فيه، فالتشجيع و الثناء و الكلمة الطيبة و التشجيع بالدرجة و الجائزة، التشجيع المعنوي بوضع الإسم في لوحة المتفوقين، كل هذه الأشياء لها أثر كبير في تحفيز الطلاب على التعلم و هذه الأشياء سهلة و لا تكلف المعلم شيئاً.(عبد الله العامري،2009،ص246)

5.4.إختيار طريقة التدريس:

لا توجد طريقة معينة يمكن وضعها بين يدي المعلمين و لكن يمكن تحديد الطريقة في ضوء مناسبة النشاط أو الموقف التعليمي لحاجة المتعلم و خصائصه و كذا في ضوء المادة العلمية و أهدافها.(مهدي التميمي،2006،ص 68)

6.4.إعداد متطلبات الدرس:

غالباً ما يحتاج المعلم في شرح الدرس لبعض الوسائل التعليمية و المعينة وينبغي على المعلم الاهتمام بتحضير هذه الوسائل و التأكيد من صلاحيتها و إمكانية إستخدامها في المكان الذي تستخدم فيه و ينبغي أن لا يؤجل إعداد الوسيلة إلى بداية الدرس حيث أن هذا يضيع الكثير

مـــــن الوقـــــت، و قـــــد لا تكـــــون الوســــيلة المـــــرادة متـــــوفرة أو صـــــالحة للاستعمال.(عبد الله العامري،2009،ص249)

ثانيا: أدوار معلم المرحلة الابتدائية

مـــن المعـــروف أن للمعلـــم أدوارا كثيـــرة فـــي العمليـــة التربويـــة و لكـــن هـــذه الأدوار تغيـــرت و تطـــورت و تشـــعبت فـــي ظـــل المفهـــوم الحـــديث لـــدور المعلـــم فـــي التعليم و يمكن إجمال المستجدات في أدوار المعلم بما يأتي:

1.الشارح و المعلم:

مـــن أدوار المعلـــم نقـــل المعرفـــة للطـــلاب عـــن طريـــق الشـــرح، و قـــد ظهـــرت بعـــض العوامـــل التـــي أضـــعفت دور المعلـــم كشـــارح، منهـــا: ظهـــور التقنيـــات التربويـــة و البـــرامج المحســـوبة، و تـــوافر الكتـــب. مـــع هـــذا فـــإن هـــذه العوامـــل لـــم تلـــغ دور المعلـــم كشـــارح، بـــل غيـــرت مـــن طبيعـــة مـــا يقـــوم بـــه فـــي هـــذا المجـــــال.(عبـــــد الرحمـــــان عبـــــد الله،2004 ،ص.ص33،34)، إن معلـــــم المرحلـــة الابتدائيـــة يقـــوم بشـــرح مادتـــه العلميـــة لتلاميـــذه بطريقـــة تختلـــف عـــن تلـــك التـــي تســـتعمل فـــي المراحـــل التعليميـــة الأخـــرى، حيـــث تتضـــمن نقاطـــا مهمة يمكن الإشارة إليها في ما يلي:

*الحديث الى التلاميذ بصوت واضح.

*الكتابـــة علـــى الســـبورة بخـــط واضـــح و مقـــروء، مـــع اســـتعمال الألـــوان الفاتحـــة لجذب انتباه التلاميذ.

*إعطـــاء أمثلـــة علـــى مـــا يشـــرحه المعلـــم مـــن وضـــع الطفـــل المعـــاش، فبهـــذه الطريقة يرسخ الدرس في ذهن الطفل أكثر.

*التنويـــع فـــي أســـاليب التعلـــيم التـــي يســـتخدمها المعلـــم بمـــا يتفـــق و الفـــروق الفردية للتلاميذ و حالاتهم النفسية أثناء تلقي الدرس.

*إظهار المرونة إذا ما واجهت المواقف التعليمية ظروف غير متوقعة أثناء شرحه للدرس.

2.الباني لشخصية المتعلم:

إن بناء شخصية المتعلم بناء متكاملا متوازنا في المجال المعرفي و الوجداني و المهاري يجب أن يكون في بؤرة إهتمام المعلم. إن هذا الدور يعد الحجر الأساس في عمل المعلم لذلك يجب على المعلم تسخير جميع مصادر التعلم و أساليب التعليم لتحقيق هذا الدور.(محسن عطية و عبد الرحمان الهاشمي، 2007،ص23)

3.الرائد الإجتماعي:

فالمعلم رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع و تقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن و الحفاظ عليه، و تسلح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة و اكتساب المعارف و تكوين القدرات و المهارات و غرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، و تعويدهم على ممارسة الحياة الديموقراطية في حياتهم اليومية.(جمانة عبيد،2006،ص257).

4.الناقل للثقافة:

إنّ التربية ثقافة في حد ذاتها و من تخطيط العملية التربوية و توجيهها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعاد الثقافة. إنّ المعلم نفسه ناقل للثقافة و مفسرها و شارحها لتلاميذه. و كيف يتسنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار إذا لم يكن على علم بالأبعاد الثقافية التي تجعل من هذه الأدوار معنى ومغزى.(المرجع السابق،ص37)

إنّ دراسة الثقافة تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافة بلده كما تمكنه من القيام بدوره الثقافي بصورة علمية و موضوعية في ضوء من الفهم

لخصائصها و نظرياتها. وتجعل المعلم يؤمن بحقيقة التغيرات و أن الأشياء لا تثبت على حال ثم يعمل على تأكيد ذلك في عقول تلاميذه.

5.المحافاظ على الهوية:

إنّ وضع الطلبة في عالم المعلوماتية قد يتسبب في فقدانهم هوية الإنتماء إلى أمتهم و الإعتزاز بتراثها و مُثلها لذلك صار واجباً على المدرس تشجيع الطلبة و تعليمهم كيفية الحفاظ على هويتهم و تراث أمتهم و يتم ذلك من خلال الموازنة بين النزعات التحررية الديموقراطية و بين الثقافة التقليدية و بيان القصور في الماضي و القوة في الحديث حتى يصل المتعلم إلى حالة من التوازن.(محسن علي عطية و عبد الرحمان الهاشمي،2007،ص23)

6.المتعلم مدى الحياة:

لقد أصبحت مفردات المناهج الدراسية و الطرق و المواد اللازمة لتدريس تلك المفردات تتغير بسرعة كبيرة جداً يستوجب معها استمرار المعلمين بالتعلم ليحافظوا على فعالياتهم المهنية...فالمعلم الذي لا يستمر بالتعليم يثير تساؤلات خطيرة لدى الطلاب. إذا لم يكن التعلم مهماً بالنسبة لمعلمينا فلماذا يكون مهماً بالنسبة لنا؟.(ميسون يونس عبد الله،2004،ص64)

فلم يعد كافياً بعد الآن لمن يرغب بالعمل في مهنة التدريس الحصول على الشهادة التي تخوله العمل في هذا المجال فعليه تعلم الأمور المتعلقة بعملية التدريس و التعلم، و تعلم المزيد عن المادة التي يدرسها.

7.المكتشف للحالات المرضية:

بحكم أن المدرس على إتصال مباشر بتلاميذه يومياً أثناء العمل، فيمكن أن يكتشف كل ما يطرأ على صحتهم من تغيير بمجرد حدوثه، و أن

يكتشف الكثير من العلل و الأعراض و العيوب الجسمية و النفسية و العصبية في وقت مبكر قبل أن يستفحل ضررها.و إذا لاحظ المدرس أن المستوى التعليمي للتلميذ تأخر بعد أن كان متقدماً على أقرانه في الفصل و أنه غير متيقظ للدرس دون سبب ظاهر، قد يكشف ذلك عن أسباب مرضية.(كلير فهيم،1998،ص36).ينبغي على المعلم أن ينظر إلى الطفل على أنه وحدة عضوية يعتمد كل جزء منها على الأجزاء الأخرى، فأي قصور للتكوين الجسمي، أو القدرة الذهنية أو الناحية النفسية، أو في هذه النواحي جميعاً له أثر مصاحب معوق من حيث الفاعلية الشخصية للفرد في المجال الإجتماعي و التعليمي.

8.المتابع لما هو جديد في مجال المادة:

إنّ طبيعة المادة تراكمية، و هذا يقضي أن يكون المعلم على بينة من كل المستجدات في مجال المادة التي يدرسها، و أن يطلع على نتائج البحوث و الدراسات فيها ليواكب التطور في ظل عالم العولمة و تكنولوجيا المعلومات الذي لم يكن المعلم فيه المصدر الوحيد للمعلومات.(محسن علي عطية و عبد الرحمان الهاشمي،2007 ،ص23)

فالمعلم إذا شاء أن ينجح في تعليمه فلا مفر له من أن يُقبل على الإستزادة من العلم بمادته و تخصصه و لتكن همته في طلب العلم عالية و عليه أن يبادر أوقات عمره الى التحصيل. و ليتقن المعلم هذا الدور عليه أن يتابع التطورات الحادثة في المناهج الدراسية الخاصة بما يدرس و كذا حضور برامج و دورات تدريبية أثناء الخدمة بمختلف أشكالها: محاضرات- ورش عمل- تعليم عن بعد- تعلم موجه و ما إلى ذلك.

9.المهيئ للمناخ التعليمي المناسب:

حتى يتسنى للطلاب بذل أقصى جهد ممكن في عمليات التعليم و الإستيعاب فإنهم بحاجة إلى الشعور بالارتياح داخل الفصل حيث أن البيئة داخل الفصل يمكنها إما أن تساعد الطلاب على تحقيق النجاح أو أن تصيبهم بالإحباط و تثبط عزيمتهم في التعلم.(وائل صلاح محمدو آخرون،2008،ص145).

و تعتبر الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع تلاميذه و المعايير التي يضعها لمدى مشاركة و تفاعل التلاميذ داخل القسم، و أساليب الانضباط التي يستخدمها معهم، من العوامل الهامة التي تؤثر في المناخ العام داخل القسم. فكلا من المعلم و التلاميذ يحتاجون الى جو يتسم بدرجة مناسبة من الهدوء كي تتسم عملية التفاعل بين المعلم و التلاميذ من ناحية و بين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى.

10.المرشد و الموجه:

فالمعلم يقوم بدور إرشادي توجيهي وقائي و علاجي في آن واحد. فهو يقوم بتصحيح سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة و يستخدم النصح و الإرشاد و التوجيه لتعديل هذه السلوكيات و هو يستخدم الثواب و العقاب لضبط سلوك تلاميذه و صرفهم عن السلوكيات السلبية و تشجيعهم على السلوكيات الإيجابية. و هو ما يساعد تلاميذه في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات تعليمية أو إجتماعية داخل حجرة الدراسة. و لكن عليه قبل غيره عبء فهم تلاميذه و معاونتهم في معايشة الواقع الدراسي بشكل إيجابي و فعّال.(سلامة الخميسي،2000،ص281)

11.المراعي للفروق الفردية:

يجـب علـى المـدرس مراعـاة الفـروق الفردية بـين التلاميـذ و إسـتغلالها أثنـاء الـدرس، حتـى تتـاح لكـل تلميـذ فرصـة النمـو إلـى أقصـى مـا تؤهلـه لـه مواهبـه و قدراتـه و اسـتعداداته، كمـا أن مراعـاة هـذه الفـروق يزيـد التلاميـذ شـغفاً و الـدرس حيويـة، و المجهـود قيمـة و النشـاط تنوعـاً فيكـون ذلـك غنمـاً للـدرس و التلميـذ علـى حـدٍ سـواء، و تعتبـر الفـروق الفردية عـاملاً أساسـياً فـي نجاح المدرس و الدرس بدلاً من فشله.(محمد زيدان،2008، ص204)

12. المراعي للعلاقات الإنسانية مع التلاميذ

إن مقومـات نجـاح المعلـم و سـعادته فـي عملـه أساسـاً العلاقـات الإنسـانية السـليمة مـع كـل هيئـة مدرسـته و خصوصـاً التلاميـذ. فـلا بـد، أن يمـنحهم الإحتـرام، و الثقـة، و أن يقـدر شـعورهم فيشـاركهم فـي أفـراحهم و أتـراحهم، و أن يسـاعدهم علـى تخطـي الصـعب، و حـل المشـاكل التـي تعتـرض سـبيل حيـاتهم و لا ينهـرهم بألفـاظ نابـذة، و لا يعـذبهم بالعقـاب. و يكـون أجـدى كلمـا كـان معنويـاً لان العقـاب الجسـدي نـوع مـن أنـواع البهيميـة البغيضـة،والكرامة الإنسـانية المفـروض توافرهـا فـي الطفـل و فـي الإنسـان عمومـاً، تـأبى هـذا النـوع مـن العقـاب.(كليـر فهيم،1998،ص.ص33،34)

ثالثا: تكوين و إعداد معلم المرحلة الابتدائية

إنّ تكـوين معلـم المرحلـة الابتدائيـة هدفـه إعـداد معلـم متعـدد المهـارات. قـادراً علـى أن يـؤدي دوره فـي إطـار مرحلـة دراسـية واحـدة. و تسـتمد خطـة إعـداد معلـم المرحلـة الابتدائيـة أهميتهـا مـن موقـع المرحلـة ذاتهـا مـن السـلم التعليمـي. إذ تشـكل أول مؤسسـة اجتماعيـة كبيـرة يعـيش فيهـا

الطفل. و هي قاعدة الهرم التعليمي. و بمدى ما يحققه من نوعية و مستوى في تكوين تلاميذه تتأثر عملية التعلم و التعليم في المراحل التالية. كما أنه بقدر تمكّن معلم هذه المرحلة من مهارات التدريس يكون أداءه و من ثم مردوده في العملية التعليمية.(طعيمة،1999،ص172)

و إذا كان المعلم بهذه الأهمية فلا بد من حسن إختياره و حسن إعداده. الإعداد يشمل- الثقافي و العلمي و المهني- المناسب قبل أن يلتحق بمهنة التعليم. و تكاد الدراسات تُجمع على أن هناك ثلاثة جوانب رئيسة في إعداد المعلم:

الشكل رقم(01)

السلم التدريجي الإعدادي لتمهين التعليم

رباعيات إعداد المعلم لمهنة التعليم

الإعداد التخصصي

الإعداد المهني

الإعداد الثقافي

الإعداد التدريبي

(الترتوري و القضاة،2006،ص53)

1.الإعداد المهني:

و هـو مـا يتعلـق بـالعلوم التربويـة و النفسـية، فهـي التـي يسـتند إليهـا فـي ممارسـته لمهنـة التعلـيم، فهـو يصـدر فـي عملـه عـن أصـول تربويـة علميـة محددة.(جمانة عبيد،2006،ص22)

2.الإعداد التخصصي:

و يعنـى بـالخبرات التـي يكتسـبها المعلـم فـي المجـال الـذي سـوف يقـوم بتدريسـه. و يختلـف الوقـت المخصـص لهـذا الإعـداد بنـاءً علـى المرحلـة التـي يعد للتدريس فيها.(محمود شوق و محمد سعيد 2001،ص173)

3.الإعداد الثقافي:

و يتضـمن هـذا المجـال دراسـة الطالـب/المعلم للمـواد التـي تـزوده بثقافـة عامـة تعـده أو تسـاعده فـي عمليـة الـتعلم ومعرفـة المجتمـع و البيئـة التـي يعـيش فيهـاو يتعامـل معهـا.(سـهيلة الفـتلاوي(ب)،2004،ص31).إن إعـداد المعلـم ثقافيـاً يسـاعده علـى نضـوج شخصـيته، و اتسـاع أفقـه، و تأديتـه لرسـالته علـى اكمـل وجـه.و يختلـف الوقـت المخصـص للإعـداد الثقـافي الـى المرحلـة التـي يُعـد المعلـم للتـدريس فيهـا. فمـثلاً يكـون الوقـت المخصـص لهـذا الجانـب أطـول فـي حـال الإعـداد للتـدريس فـي المرحلـة الابتدائيـة عنـه فـي حـال الإعـداد للتـدريس فـي المرحلـة الثانويـة.(شـوق و سـعيد، مرجـع سابق،ص173)

4.الإعداد أثناء الخدمة:

يعتبـر هـذا التكـوين تكوينـاً مهنيـاً مسـتمراً، هدفـه تعـويض الـنقص الحاصـل المتعلـق بالميـدان الثقـافي، لأنـه أسـاس و دعامـة التكـوين المهنـي و مـن خلالـه يمكـن تكـوين المـرب و تدريبـه حتـى يكـون قـادراً علـى أداء رسـالته التعليميـة و التربويـة فـي المؤسسـة، علمـا بـأن الرصـيد الثقـافي لأي

موظــف كـــان، يعتبــر زادا أساســيا تـــنعكس إيجابياتـــه علـــى التكـــوين المهنـــي أو التكـــوين أثنـــاء الخدمـــة. فمعـــارف التربيـــة و تقنيـــات التـــدريس و التســـيير فـــي تطـــور مســـتمر دائـــم، ممـــا يجعـــل مـــن التكـــوين الأولـــي مهمـــا كـــان مســـتواه و قيمتـــه لا يســـتطيع تنمية قـــدرات المدرســـين و مواكبـــة التطـــور، فـــلا يمكـــن لأي شـــهادة أكاديميـــة فـــي الاختصـــاص مهمـــا كانـــت المؤسســـة التـــي تمنحهـــا أن تضـــمن رصـــيداً معرفيـــاً متواصـــلا أكثـــر مـــن بضـــع ســـنوات، يكـــون بعـــدها حاملها في حاجة إلى تحديث معارفه.(رشيد أورلسان،2000،ص281)

و فـــي الأخيـــر إن إعـــداد المعلـــم ثقافيـــاً و علميـــاً لا يتعـــارض مـــع إعـــداده مهنيـــاً و لا يختلـــف عنـــه مـــن حيـــث الأهميـــة و التـــأثير فـــي العمـــل التربـــوي بشـــكل عـــام إنمـــا التكامـــل و الشـــمولية و التـــوازن بـــين الجوانـــب الثلاثـــة لعمليـــة الإعـــداد هـــذه- أي جانـــب الثقافـــة العامـــة و الثقافـــة التخصصـــية و الثقافـــة المهنيـــة- يعـــد هـــو الأســـاس المعتمـــد فـــي إعـــداد المعلـــم و تهيئتـــه لعملية التعليم.(عبداللطيف فرج،2009،ص34)

خلاصة الفصل الثالث:

لا جـــدال بـــأن مهنـــة التعلـــيم مهنـــة عظيمـــة يتوقـــف عليهـــا مصـــير الأمـــة ككـــل. و أن رســـالة المعلـــم رســـالة نبيلـــة، وجـــب اختيـــار و انتقـــاء لأداء هـــذه الرســـالة رجـــلا نبـــيلا فاهمـــا و مـــدركا لحجـــم المهمـــة الملقـــاة علـــى عاتقـــه. فمهمـــة المعلـــم ليســـت تعلـــيم الـــنشء بـــل مهمتـــه إنشـــاء عقـــول الـــنشء و بنـــاء شخصـــياتهم. و فـــي هـــذا الفصـــل تـــم التطـــرق الـــى معلـــم المرحلـــة الابتدائيـــة بعـــد التمهيـــد تـــم الإشـــارة إلـــى الصـــفات التـــي يجـــب أن يتصـــف بهـــا المعلـــم كالصـــفات الجســـمية و الصـــحية و الصـــفات العقليـــة و النفســـية و الصـــفات الخلقيـــة و الاجتماعيـــة و أخيـــرا الصـــفات المهنيـــة. كمـــا إحتـــوى الفصـــل علـــى

أهــم الأدوار التــي يقــوم بهــا المعلــم المعاصــر، فلــم يعــد دوره مقتصــراً علــى تعلــيم الــنشء بــل دوره مرشــد و موجــه و ناقــل للثقافــة و مــا إلــى ذلــك مــن أدوار جديــدة تســاير التجــدد الحاصــل فــي العــالم. و إنتهــى الفصــل بعــرض إعــداد و تكــوين المعلــم مهنيــاً و تخصصــياً و ثقافيــاً و هــذا التكــوين يُعــد هــو الأساس في إعداد المعلم للعملية التعليمية.

الفصـــــــــل الرابـــــــــــــع

تلميذ السنة أولى ابتدائي: خصائصه و مشكلاته

تمهيد

- تلميذ السنة أولى ابتدائي
- مرحلة الطفولة الوسطى من 06 إلى 08 سنوات
- مطالب النمو في مرحلة الطفولة الوسطى
- خصائص النمو في مرحلة الطفولة الوسطى
- دور المربين لطفل المرحلة الابتدائية
- بعض مشكلات تلميذ السنة أولى ابتدائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

لا مجــال للتأكيــد أن لمرحلــة الطفولــة أهميــة كبيــرة فــي حيــاة الإنســان و فــي مراحــل نمــوه المختلفــة، ففيهــا توضــع الجــذور الأولــى لشخصــية الطفــل فيمــا بعــد، و فيهــا توضــع أســس مــا ســوف يتمتــع بــه الطفــل مــن الســواء و التكيــف و الســعادة، أو مــا قــد يعــاني منــه مــن الاضــطرابات الأمــراض. و فــي هــذه المرحلــة تتشــكل شخصــية الطفــل و تصــقل مواهبــه وتترســخ قيمــه و مُثُلــه و معــاييره و أنمــاط ســلوكه.(عبد الرحمــان العيســوي،2009 ،ص176) و ترجــع قيمــة هــذه المرحلــة و أهميتهــا إلــى أنهــا مرحلــة الدراســة الابتدائيــة التــي يتفــتح فيهــا العقــل و تزدهــر العواطــف و يشــتد الميــل الاجتمــاعي و يــزداد نمــو الجســم، و لــذلك فإنهــا تحتــاج الــى معلمــين أكفــاء ليعطوهــا حقهــا مــن العنايــة و الرعايــة بمــا يقــدموه لهــذا الطفــل الجديــد فــي الحيــاة الدراســية مــن تعلــيم و إعــداد أكــاديمي و إرشــاد و إشــراف و توجيــه. و ترجــع قيمــة هــذه المرحلــة أيضــاً إلــى أن الســبيل إلــى تطــوير العمليــة التعليميــة تبــدأ مــن درجــات الســلم الأولــى و المتمثلــة فــي المرحلــة الابتدائيــة فــي النظــام التعليمــي، فــإذا صــلحت المرحلــة الإبتدائيــة ســتنعكس بالإيجــاب-لا محــال- علــى بــاقي المراحــل التعليميــة الأخــرى، فكلمــا كــان أســاس البنــاء ســليما كــان البنيــان هــو الآخــر قويــاً و ســليماً و العكــس صــحيح. لــذلك وجــب الإهتمــام بهــذه المرحلــة و بتلاميــذ هــذه المرحلــة مــن جميــع الجوانــب جســدياً و نفسياً وعقلياً و معرفياً.

أولا: تلميذ السنة أولى إبتدائي

1.ملمح المتعلم في بداية السنة أولى إبتدائي:

يتباين ملمح الأطفال عند دخولهم مستوى السنة الأولى على إعتبار أن بعضهم وافد من أفواج التربية التحضيرية بينما ينتقل بعضهم الآخر مباشرة من الجو الأسري المحض.و مع هذا يدخل الطفل و هو في كل حال مزود بمكتسبات قبلية في المجالين المعرفي و الوجداني و المجال الحسي الحركي. و نقصد بالملمح" هو جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم بعد الانتهاء من مسار تعلم محدد، على أن يكون قد حددنا ملمح في بداية المسار لمعرفة التغيرات الحاصلة.(الوثيقة المرافقة،2011،ص164) و لذلك يقترح البرنامج في مستوى السنة أولى إبتدائي–حسب وزارة التربية للجزائر– تخصيص مرحلة تمهيدية للتعّلُمات الأولية على مدى الفصل الثلاثي الأول من السنة الدراسية، يتهيأ فيها المتعلم للاندماج بيسر في المرحلة الموالية و هي مرحلة التعلمات الأساسية التي تناسب الفصل الثاني تتلوه مرحلة ثالثة في الفصل الثالث و هي مرحلة التَعلُمات الفعلية(مناهج السنة الأولى من التعليمالابتدائي2003،ص21).

و هناك سمات طبيعية تميز شخصية الطفل جديرة بالأخذ في الحسبان:

*فالطفل منذ حداثة سنه، يتعود في أسرته على سلوكيات و مواقف غالباً ما يحتفظ بها حين يلتحق بالمدرسة. فهو أحوج ما يكون إلى العمل في جو من الثقة التي لا يمكن أن يقبل على التعلم بدونها.

*إن لغة الطفل الذي أقبل جديداً من الأسرة مزوداً بلغة أمه، لا يمكن غض النظر عنها. فلا يجب إقحام المتعلم بادئ ذي بدء في لغة متهيّئة

لا شائبة فيها، و هي اللغة العربية الفصحى، متجاهلين ضرورة المرور قبل ذلك بمستويات لغوية لابد منها، إن إقحامه لتعلم اللغة الفصحى قد يزيد من نفوره و إنغلاقه على التعلم، و هو في بداية تمدرسه.(المرجع السابق)

*يتميز الأطفال في هذه المرحلة بالنشاط و الحيوية، و نظراً لبدء مرحلة الدراسة وإجبارهم على الجلوس في الصفوف من قبل المعلمين لفترة طويلة فإنهم يعبرون عن إستيائهم بعادات توتر عصبي و تحريك الرجلين و عض الأصابع و الأقلام و الحركة الزائدة.(عدنان غائب راشد،2002،ص21)

*يحبون الإستطلاع بشكل قوي، لذلك يجب الإجابة على تساؤلاتهم بشكل علمي و ضمن حدود قدراتهم العقلية و الاستيعابية.(المرجع السابق ص22)

و يمكن القول بأن مهمة معلم السنة أولى إبتدائي تعتبر تكملة لما بدأه الأبوان في البيت. لذلك فهو مطالب في حركاته و سكناته بتوفير الجو المناسب لتعلم الطفل الجديد في المدرسة. و مع تضافر الجهود مع الأسرة يتحقق للطفل الجو الصالح لاستكمال مسيرته في الحياة.

2.ملمح المتعلم في نهاية السنة أولى إبتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة أولى إبتدائي قادراً على:

*التواصل مع الآخرين مشافهة و كتابة بلغة عربية سليمة.

*التعبير عن أحداث بسيطة و متنوعة مع ربط الأفكار ربطاً سليماً.

*بناء معارف جديدة بواسطة المحاكاة و تصور المفاهيم.

*قراءة الحروف و الكلمات و الجمل و النصوص القصيرة.

*التمييز السريع بين الأصوات نطقاً و الحروف كتابة.

*فهم المقروء.

*تصوير الحروف و المقاطع.

*إتباع السطر و إحترام الإتجاه المطلوب.

*ترتيب جمل متنوعة.

*تأليف جمل و تركيب.

*إكتشاف بعض خصائص اللغة العربية.(مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، 2011،ص13)

ثانيا: صورة عامة لتطور النمو

ينمو الأفراد بصورة مستمرة منذ لحظة الإخصاب حتى الممات و إنه لمن غير السهل تقسيم حياة الإنسان إلى مراحل ذلك لأنها متداخلة بعضها ببعض و لا توجد حدود فاصلة بين مرحلة و أخرى. و لكن هناك تقسيمات إصطلاحية متعددة لمراحل النمو تستند إلى خصائص بارزة معينة تتميز بها كل مرحلة من هذه المراحل. و فيما يلي أهم الأسس في تقسيم مراحل النمو:

1.الأساس العضوي:

و يركز الأساس العضوي على الخصائص الجسمية للفرد خلال مراحل نموه المختلفة:

*مرحلة ما قبل الميلاد(الجنينية) و هي تمتد من لحظة الإخصاب إلى الميلاد (280 يوما).

*مرحلة المهد و هي تمتد من لحظة الميلاد إلى أسبوعين.

*مرحلة الرضاعة و هي تمتد من أسبوعين إلى عامين.

*مرحلة الطفولة المبكرة و هي تمتد من 2 إلى 5 سنوات.

*مرحلة الطفولة الوسطى وهي تمتد من 6 إلى 8 سنوات.

*مرحلـــة الطفولـــة المتـــأخرة و هـــي تمتـــدمن9 إلـــى 12 ســـنة.(كامـــل عويضة،1996،ص.ص61-62).

*مرحلـــة المراهقـــة المبكـــرة و هـــي تمتـــد مـــن13 إلـــى 17 ســـنة بالنســـبة للإنـــاث و من 14سنة إلى 17 سنة بالنسبة للذكور.

*مرحلة المراهقة المتأخرة، من17إلى 21 سنة.

*مرحلة الرشد المبكر، من21إلى 40 سنة.

*مرحلة وسط العمر، من 41 إلى 60 سنة.

*مرحلة الشيخوخة، من 60 حتى نهاية الحياة.(فؤاد البهي السيد 1998، ص80)

2.الأساس الجنسي:

و حسب فرود فإنه يميز التطور "النفسي. الجنسي" للطفل بالطريقة التالية:

* الغريزة الجنسية، وصولاً إلى الشبق الإنفرادي، يرتبط بالموضوع الجنسي.

*حاجة جنسية جديدة تظهر.

*المنطقة الجنسية علاوة على باقي المناطق المثيرة للشبق.

*البلوغ المتعلق بالظاهرة الجسدية للنضج الجنسي و المراهقة.

(Roger Deldime& Sonia Vermeulen,2008,P :154)

3.الأساس التربوي:

يقســـم المهتمـــون بالتربيـــة دورة النمـــو إلـــى مراحـــل تعليميـــة تســـاير الـــنظم المدرســـية القائمـــة و بـــذلك يمكـــن أن نلخـــص هـــذه الأقســـام إلـــى المراحـــل التالية:

*مرحلة ما قبل المدرسة، حتى السادسة من العمر.

* مرحلة المدرسة الإبتدائية من سن 6 سنوات إلى 12 سنة.

*مرحلة الدراسة الإعدادية و الثانوية من سن 12 سنة إلى 18 سنة.

*مرحلة الدراسة الجامعية من 19 سنة إلى 22 سنة.(عزيز سمارة و آخرون، ب.ت، ص 15)

4.الأساس الإجتماعي:

التطور الاجتماعي أو المخالطة الاجتماعية هي" القدرة النفسية على العيش مع الآخرين"فالطفل يبين بداية من سن السادسة، سلوكيات إجتماعية: كإحترام الآخرين، الوعي بمؤهلاته، التعاون، الإنشغال بالغير.(Roger Deldime& Sonia Vermeulen,2008,P :163)

يقوم التقسيم الإجتماعي لمراحل النمو على دراسة تطور علاقات الطفل ببيئته المحيطة به، و على مدى إتساع هذه العلاقات ذلك لأن عدد هذه العلاقات يتناسب إلى حد كبير و عمر الطفل. و تبدو سعة هذه الدائرة الإجتماعية في لعب الأطفال. و يقدم بياجيه اللعب كمصدر آخر للتجسيد العقلي،" فهو مغذي للتفكير الرمزي الضروري للنمو اللغوي".

(Nathalie Nader. Grosbois,2006,P298)

و لذلك يقسم المهتمون بدراسة اللعب، حياة الفرد إلى مراحل تخضع في جوهرها التطوري النفسي الإجتماعي لهذا اللعب. و تتلخص هذه الأقسام في المراحل التالية:

*مرحلة اللعب الإنعزالي، و ذلك حينما يلعب الطفل وحده، بحيث لا يشاركه أحد في العابه.

*مرحلة اللعب الإنفرادي، و ذلك حينما يلعب الطفل مع الآخرين، و لكنه يحتفظ لنفسه بفردية تميزه عن زملائه.

*مرحلة اللعب الجماعي، و ذلك حينما يتفاعل الطفل تفاعلا إجتماعياً صحيحا فيؤكد روح الجماعة قبل أن يؤكد فرديته، مثل فريق كرة القدم أو فريق كرة السلة.(عباس محمود عوض، 1999، ص53)

ثالثا:مرحلة الطفولة الوسطى من 6 إلى 08 سنوات

تعرف هذه المرحلة بمرحلة المدرسة الإبتدائية، حيث يمتاز الطفل فيها بإتساع الأفق المعرفي و العقلي و قدرته علىتعلم المهارات المدرسية و المهارات الحسية المختلفةو ينتقل تدريجيا من مراحل الخيال إلى مرحلة الواقعية، و تتسع مهاراته الفردية و الإجتماعية نتيجة إختلاطه بمجموعة مختلفة من الأقران و تزيد إستقلاليته الفردية وإعتماده على نفسه في الكثير من المواقف و الأنشطة.(ألفت حقي،1996،ص181) و للمرحلة الإبتدائية طبيعتها الخاصة من حيث سن التلاميذ و خصائص نموهم فهي تستدعي ألواناً من الإرشاد و الإعداد و التوجيه، و لأهمية ذلك سوف تلقي الباحثة الضوء على خصائص نمو المرحلة بالتركيز على الطفولة الوسطى التي توافي دخول الطفل إلى قسم السنة أولى إبتدائي.

رابعا: مطالب النمو في مرحلة الطفولة الوسطى

تبين مطالب النمو مدى تحقيق الفرد لحاجاته و إشباعه لرغباته وفقاً لمستويات نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع سنه، و لهذا يظهر كل مطلب من مطالب النمو في المرحلة التي تناسبه من مراحل نمو الفرد. و تحقيق المطلب يؤدي إلى سعادة الفرد ويؤدي أيضا إلى تحقيق المطالب الأخرى التالية التي تظهر في نفس مرحلة النمو التي يتميز بها هذا المطلب أو في المراحل التالية لها.(عزيز سمارة و آخرون، ب.ت ص56)

و من أهم مطالب النمو في مرحلة الطفولة الوسطى ما يلي:

*إزدياد المعرفة عن العالم المادي و الاجتماعي.

*تعلم الدور الجنسي المناسب.

*نمو الثقة و تقدير الذات.

*إكتساب المهارات الأكاديمية و التفكير و التميز.

*تعلم المهارات الجسمية و الإجتماعية. (كامل محمد عويضة،1996،ص63)

خامسا:خصائص النمو في مرحلة الطفولة الوسطى

1.النمو الجسمي:

يولد الطفل المتوسط و طوله ما بين 45-55 سنتيمترا. و يزاد بما يقرب من25سم في السنة الأولى، وعشر سنتيمترات في العام الثاني. و تتضاءل نسبة الإزدياد بحيث لا تتعدى خمس سنتمترات كل عام إلى نهاية السنة العاشرة من عمره.(ألفت محمد حقي،1996،ص15)

و يبطؤ النمو الجسمي في الفترة من 6 إلى 12 سنة من عمر الطفل و هي الفترة التي يكون فيها في المرحلة الإبتدائية من دراسته، و تكون نسبة زيادة الطول بمعدل 50% لكل سنة في حين تكون الزيادة في الوزن بمعدل 10% في السنة نتيجة نمو العظام والعضلات و الأولاد في هذه الفترة أطول من البنات و أقوى منهن.(عزيز سمارة و آخرون، ب.ت ص118)و تتساقط الأسنان اللبنية و تظهر الأسنان الدائمة حيث تظهر في السنة السادسة أربعة أنياب أولى، و في سنوات من السادسة الى الثامنة تظهر ثمانية قواطع.(كامل محمد عويضة،1996،ص115) و يتعرض الأطفال مع دخولهم المدرسة لبعض الأمراض المعدية كالحصبة والجدري وهذا يستدعي تطعيم الأطفال ضد هذه الأمراض.(عزيز سمارة و آخرون ب.ت،ص118)

2.النمو الفسيولوجي:

فــي هــذه المرحلــة يتزايــد ضــغط الــدم و يتنــاقص معــدل النــبض، و يــزداد طــول و سُــمك الأليــاف العصــبية و عــدد الوصــلات بينهــا، و يقــل عــدد ســاعات النــوم بالتــدريج و يكــون متوســط فتــرة النــوم علــى مــدار الســنة فــي ســن 7 سنوات حوالي 11ساعة.(كامل محمد عويضة، 1996،ص123)

3.النموالحركي:

هــذه المرحلــة تعتبــر مرحلــة النشــاط الحركــي الواضــح، و تشــاهد فيهــا زيــادة واضــحة فــي القــوة والطاقــة. فالطفــل لا يســتطيع أن يظــل ســاكناً بــلا حركــة مســتمرة. و تكــون الحركــة أســرع وأكثــر قــوة، و يســتطيع الطفــل الــتحكم فيهــا بدرجة أفضل.(كريمان بدير،2007،ص158)

و يلاحــظ اللعــب مثــل الجــري و المطــاردة و ركــوب الدراجــة ذات العجلتــين و العــوم و الســباق و الألعــاب الرياضــية المنظمــة. و غيــر ذلــك مــن الــوان النشــاط التــي تصــرف الطاقــة المتدفقــة لــدى الأطفــال، و التــي تحتــاج إلــى مهارة و شجاعة أكثر من ذي قبل.(كريمان بدير،2007،ص158).

و هنــاك ألعــاب أخــرى يبــدو الأطفــال فيهــا كأنمــا يعــدون أنفســهم للحيــاة العمليــة المقبلــة، و هــي الألعــاب الشــبيهة بالأعمــال التــي يحترفهــا الكبــار كتمثيــــل دور الأم و الأب و الأولاد والأســــرة، و محاكــــاة الصــــانع فــــي مصــــنعه، و البــــائع فــــي متجــــره و الــــزارع فــــي حقلــــه.(حمزة الجبــالي،2005،ص60)،لا ينبغــي أبــداً التــدخل فــي ألعــاب الأطفــال لتعــديلها أو تغييــر مجراهــا، إذ ينبغــي تــركهم أحــراراً فــي إتبــاع ميــولهم مــن غيــر تقييــدهم بفكر خاص. قد يفسد عليهم لذتهم أو يتنافر مع إستعداداتهم.

4.النمو العقلي و المعرفي:

يعــرف النمـــو العقلـــي بأنـــه" إحـــداث تغييـــر مـــنظم و تـــدريجي فـــي شـــبكة و منظومـــة المفـــاهيم و المبـــادئ التـــي تكـــوّن فـــي مجملهـــا البنيـــة العقليـــة للمـــتعلم و فـــي ضـــوء هـــذا التغييـــر والتعـــديل المـــنظم للبنيـــة العقليـــة يســـتطيع المـــتعلم تأديـــــــة العمليـــــــات العقليـــــــة بمهـــــــارة أفضـــــــل".(عبـــــــد العزيـــــــز العمـــر،2007،ص317) يســـتمر النمـــو العقلـــي بصـــفة عامـــة فـــي نمـــوه الســـريع عامـــاً للتحصـــيل فيـــتعلم الطفـــل المهـــارات الأساســـية فـــي القـــراءة و الكتابـــة و الحســـاب و يهـــتم بمـــواد الدراســـة و يحـــب الكتـــب و القصـــص. و فـــي نهايـــة هـــذه المرحلـــة يشـــاهد انشـــغال الطفـــل فـــي قـــراءات خاصـــة فـــي وقـــت الفـــراغ. و يلاحـــــظ هنـــــا أهميـــــة الـــــتعلم بالنشـــــاط و الممارســـــة.(كامـــــل محمـــــد عويضـــة،1996،ص135) و فـــي بدايـــة هـــذه الفتـــرة تكـــون قـــدرة الطفـــل علـــى الانتبـــاه محـــدودة، فهـــو لا يســـتطيع حصـــر إنتباهـــه فـــي موضـــوع معـــين مـــدة طويلـــة غيـــر أن قدرتـــه علـــى الإنتبـــاه لموضـــوع محـــدد تزيـــد إنتباهـــه.(عزيـــز سمارة و آخرون،ب.ت،ص143).

و يميـــل الطفـــل إلـــى اســـتماع الحكايـــات و القصـــص و الإســـتماع للراديـــو و مشـــاهدة التلفزيـــون. أمـــا عـــن نمـــو المفـــاهيم ففـــي بدايـــة هـــذه المرحلـــة نلاحـــظ أن الطفـــل مـــازال متمركـــزا حـــول ذاتـــه و مازالـــت معظـــم مفاهيمـــه غامضة و بسيطة.(كامل عويضة،1996،ص132)

و قـــد وجـــد أن ســـلوك الإنجـــاز و التحصـــيل فـــي هـــذه المرحلـــة يشـــجعه و يدعمـــه التعزيـــز الإجتمـــاعي(المـــدح و الثنـــاء بصـــفة خاصـــة) بـــل أن التعزيـــز الإجتمـــاعي يعتبـــر أحـــد أهـــداف الطفـــل و يســـعون لتحقيقـــه عـــن طريـــق ســـلوك الانجاز.(المرجع السابق،ص137)

5.النمو الإنفعالي:

يعـرف النمـو الإنفعـالي بأنـه تلـك التغيـرات التـي تطـرأ علـى مشـاعر و وجـدان الطفـل عقـب مـروره بخبـرات سـارة أو غيـر سـارة و التـي تختلـف هـدوءً و حـدةً، طـولاً و قصـرًا مـن موقـف لآخـر و مـن مرحلـة عمريـة إلـى مرحلـة عمريـة أخـرى.(فاديـة علـوان،2003،ص262) و يتجـه النمـو الانفعـالي فـي هـذه المرحلـة نحـو الثبـات و الاسـتقرار الإنفعـالي، لـذلك يطلـق بعـض البـاحثين علـى هـذه المرحلـة اسـم "مرحلـة الطفولـة الهادئـة نسـبياً"، و ذلـك بالقيـاس إلـى الإنفعـالات المصـاحبة للسـنوات الأولـى مـن حيـاة الطفـل و بالنسـبة للثـورات الإنفعاليـة المصـاحبة لفتـرة المراهقة.(مجـدي الدسوقي،2003،ص129)

و تلعـب الأسـرة و المدرسـة دوراً مهمـاً فـي تعلـيم السـلوك الإنفعـالي للأطفـال، ويسـاعد علـى الثبـات و الإسـتقرار الإنفعـالي عوامـل، منهـا إتسـاع دائـرة الاتصـال بالعـالم الخـارجي، ممـا يـؤدي إلـى توزيـع حيـاة الطفـل الإنفعاليـة علـى مختلـف مـا يحـيط بـه مـن موضـوعات و أفـراد و جماعـات جديدة في المدرسة و المجتمع الخارجي.(كريمان بدير،2007،ص152)

6.النمو الإجتماعي:

مـن خـلال اتسـاع علاقـات الطفـل الاجتماعيـة فـي هـذه المرحلـة يـزداد اتصـاله وإندماجـه بـالآخرين ممـا يكسـبه خبـرات التعامـل مـع الصـغار و الإسـتفادة مـن خبـرات الكبـار فـي صـقل شخصـيته، و يبـدأ ميلـه للـولاء للمجموعـة و التعـاون مـع أفرادهـا ممـا يسـهم فـي نمـو روح المنافسـة الجماعيـة المنظمـة و بدايـة نمـو روح الزعامـة و جـذب إنتبـاه الآخـرين التـي يحصـل مـن خلالهـا علـى المكانـة الاجتماعيـة. و عـن طريـق خبراتـه و تجاربـه مـع أصـدقائه وتعاملـه الاجتمـاعي تتكـون لديـه المبـادئ الخلقيـة كالصـدق

و الأمانـــــة و الانتمـــــاء و يـــــتعلم القـــــيم الدينيـــــة ويفهمهـــــا.(بـــــدر إبـــــراهيم الشيباني،2000،ص183)

7.النمو اللغوي:

يعتبــر النمــو اللغــوي فــي هــذه المرحلــة بــالغ الأهميــة بالنســبة للنمــو العقلــي و النمــو الاجتمــاعي و النمــو الانفعــالي. يــدخل الطفــل إلــى المدرســة و قائمــة مفرداتــه تضــم أكثــر مــن 2500 كلمــة، و تــزداد المفــردات بحــوالي النصف عن ذي قبل في هذه المرحلة.(كريمان بدير،2007،ص150)

إن المحصــول اللفظــي للطفــل فــي بــدأ المرحلــة الابتدائيــة يزيــد علــى آلاف الألفــاظ. و لكــن هــذه الثــورة اللفظيــة الضــخمة تقــوم فــي جوهرهــا علــى اللهجــة العاميــة، و هــي لــذلك تعــوق الــى حــد مــا نمــو اللغــة الفصــحى.(فؤاد البهــي الســيد،1998،ص157) و فــي هــذه المرحلــة، يبــدأ تعلــم المهــارات الأساســية للقــراءة و الكتابــة والحســاب، كمــا أن قــدرة الطفــل علــى القــراءة بصــفة عامــة تســبق قدرتــه علــى الكتابة.(مجــدي الدســوقي،2003،ص128) فاســتعداد الطفــل للقــراءة يكــون موجــوداً قبــل الالتحــاق بالمدرســة، و يبــدو ذلــك فــي اهتمامــه بالصــور و الرســوم و الكتــب و المجــلات و الصــحف. و كلمــا تقــدم الطفــل فــي الســن تقــدم فــي تحصــيله اللغــوي و فــي قدرتــه علــى الــتحكم فــي اللغــة. و كلمــا كــان فــي حالــة صــحية ســليمة يكــون أكثــر نشــاطاً و أكثــر قــدرة علــى إكتســاب اللغــة و الأطفــال الــذين يعيشــون فــي بيئــة أغنــى إجتماعيــاً و اقتصــادياً و أفضــل ثقافيــاً، يكــون نمــوهم اللغــوي أفضــل مــن الــذين يعيشــون في بيئات أفقر.(كريمان بدير،2007،ص151-152)

8.النمو الجنسي:

يتركــز النمــو الجنســي للطفــل فــي ذاتــه، فالطفــل نفســه هــو موضــوع الإســتثارة الجنســية، و يشــتمل جســمه علــى منــاطق معينــة تــؤدي إلــى هــذه

الإستثارة و يتطور تحديد هذه المناطق تبعاً لنمو الطفل، و تبدأ غير محددة في سن المهد، فهو بهذا المعنى تنتشر في جسمه كله. ثم تصبح قاصرة على الفم، و تتطور منه إلى الشرج ثم تنتقل إلى الأعضاء التناسلية، ثم تفقد هذا التحديد الواضح بعد سن الخامسة.(فؤاد السيد،1998،ص189)

و يطلق على النمو الجنسي في الطفولة الوسطى إسم "مرحلة الكمون" و تستمر هذه المرحلة ما بين السادسة و السابعة حتى المراهقة، و تعتبر هذه المرحلة مرحلة هدوء أو كمون جنسي فلا يظهر في سلوك الطفل ما قد يميز الدافع الجنسي عنده فنجد أن الأولاد يميلون الى الاختلاط بأولاد من نفس الجنس و تميل البنات أيضاً إلى الانتماء للبنات من نفس الجنس.(إبراهيم محمود و آخرون،2000،ص.ص171-172)

سادسا: دور المربين لطفل المرحلة الإبتدائية

أطفال هذه المرحلة متلهفون للتعلم، و يجب على المعلمين إستغلال هذه الخاصية في بناء الدافعية للتعلم لديهم.

*يكون مدى إنتباه طفل الصفوف الأولى الابتدائية قصير، و يرتفع مدى الإنتباه تدريجياً مع نمو الطفل، لذا يجب أن ينتبه مدرسو هذه المرحلة إلى أن الطفل لا يستطيع تركيز تفكيره أو الانتباه لفترة طويلة من الزمن.(بدر الشيباني، 2000،ص.ص184.185)

*و لكي يحقق الأطفال نمواً عقلياً معرفياً يجب تنمية الدافع إلى التحصيل بأقصى قدر تسمح به قدرات الطفل.

*مراعاة الفروق الفردية في قدرات الأطفال و تكييف العمل المدرسي حسب القدرات.

*تنمية الابتكار عند الطفل من خلال اللعب و الرسم و الأشغال اليدوية.(كامل عويضة،1996،ص.ص164-165)

*رعاية النمو الإنفعالي و تفهم سلوك الطفل، و إشعاره بالراحة و الأمن و أنه مرغوب فيه، ليستطيع أن يعبر عن إنفعالاته تعبيراً صحيحاً، و فهم الكبار و تسامحهم بالنسبة للسلوك الإنفعالي غير الناجح(العادي بالنسبة لمراحل النمو)، و ضرب المثل السلوكي الحسن لكي يحتذى به الطفل.

*خطورة مقارنة الطفل بإخوته او رفاقه على مسمع منه، حتى لا يتولد الشعور بالنقص عند الطفل الأقل مرتبة في أعين والديه أو معلميه.(كريمان بدير،2007،ص153)

*يكون حب الاستطلاع قوياً جداً في هذه المرحلة، كما أن جمع الأشياء و التنقيب عنها قوي بدرجة كبيرة، و على المدرس في هذا المجال أن يجيب على إستفسارات الأطفال وأن يشجعهم على إيجاد الإجابات بأنفسهم إذا كان ذلك ضمن حدود قدراتهم. كما يجب أن يبتعد المدرسون عن أية إجابة جاهلة مضلّة للطفل.(بدر الشيباني،2000،ص.ص184-185)

*الإعتماد في التدريس على حواس الطفل، و تشجيع الملاحظة و النشاط و إستعمال الوسائل السمعية و البصرية في المدرسة على أوسع نطاق.

*رعاية النمو الحسي و إستخدام الحواس في خبرات مناسبة.(كريمان بدير،2007،ص139)

سابعا: بعض مشكلات تلميذ السنة أولى إبتدائي

تعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة التي تؤثر على جميع مظاهر النمو لدى التلميذ، كالنمو المعرفي و الإجتماعي و الإنفعالي فالتلاميذ في هذه المرحلة مازالوا في طور تعلم ما هو مقبول و ما هو

مرفوض كما أنهم في طور تدعيم تكوين الضمير الداخلي، فالتربية هي تعليم التلميذ فن الحياة ولكن قد يواجه المعلم من قبل بعض التلاميذ الكثير من السلوكيات غير المقبولة داخل القسم مما يحول دون قدرتهم على التعلم والتكيف الاجتماعي. يعد دور المعلم في إكتشاف المشكلات النفسية و السلوكية و المشكلات التربوية التي يعاني منها بعض تلاميذ قسمه التعرف عليهم و العناية بهم و توجيههم لحل مشاكلهم. هذا المجهود الذي يقوم به المعلم هو من صميم عمله لأنه مرب و معلم و موجه و مرشد في نفس الوقت. و من هنا ينهض المعلم مصلحاً للمواقف مساعداً للتلميذ في حل مشاكله حتى يحقق الأهداف التربوية و هي إعداد جيل قوي سليم في الجسم و العقل، يتحمل المسؤولية منتج إيجابي يتكيف مع مجتمعه و يعمل على تقدمه و سعادته و يحقق آماله. و تنقسم المشكلات التي يواجهها المعلم من قبل التلاميذ إلى نوعين:

1.المشكلات التربوية:

تعرف المشكلات التربوية بأنها مشكلات سلوكية إلا انها يمكن تحديدها بأي سلوك يقوم به الطلاب و يؤدي إلى إعاقة قدراته على التعلم، أي انها تركز على التعليم و التعلم.(رافدة الحريري و زهرة بن رجب 2008،ص14)

و من هذه المشكلات، سرحان التلميذ، عدم قيام التلميذ بحل الواجبات المنزلية المطلوبة منه، عدم إحضار الكراريس، اختلاق الأعذار للخروج من القسم، الغياب المتكرر ،عدم التركيز أثناء شرح المعلم الدرس و غيرها من الأمور التي تعرقل عملية التعلم و تشغل بال المعلم و أولياء الأمور و حتى الإدارة.و لأن الطالبة الباحثة بصدد التركيز على تلميذ السنة أولى ابتدائي فإنها ستقوم بعرض أهم المشكلات التربوية و الأكثر

شـيوعا و التــي يواجههــا معلــم قســم الســنة أولــى وهــذا طبعــا بعــد طــرح ســؤال علــى المعلمــين حــول نــوع المشــاكل التــي تــواجههم مــع تلاميــذ هــذا القســم بالذات. مع تحديد أسباب المشكلة و علاجها.

1.1.التأخر الصباحي:

إن مشــكلة التــأخر صــباحاً مشــكلة عامــة يعــاني منهــا الكثيــر مــن مــديري المــدارس وتكــاد هــذه المشــكلة أن تكــون مــن المشــكلات الرئيســة فــي المدرســة و التــي يتكــرر وجودهــا يوميــاً ولــو بنســبة بســيطة. ولا تقتصــر علــى التلاميــذ بــل تشــمل أحيانــاً المعلمــين و الإداريــين وعمــال المــدارس بصــفة عامــة و لاشــك أن زيــادة نســبة التــأخر أو قلتــه تتوقــف علــى حــزم أو تراخــي مــدير المدرســة فــي عملــه. (عبــد العزيــز المعايطــة و محمــد الجغيمان،2006،ص61)

1.1.أ.أسباب التأخر الصباحي:

الواقــع أن لهــذه المشــكلة كمــا لأي مشــكلة أخــرى أســباباً عديــدة تختلــف بــإختلاف حيــاة التلميــذ و ظروفــه المعيشــية ووضــعه الاجتمــاعي فــي أســرته و إستقراره النفسي، و من هذه الأسباب:

*إهمــال الأســرة فــي تعويــد الأطفــال القيــام بانتظــام كــل صــباح و الــذهاب إلــى المدرسة في الوقت المحدد.

*تغاضي مدير المدرسة عن المتأخرين.

.كره الطالب لجو المدرسة.

*بُعد المدرسة عن منزل الطالب.

*.وجود بعض الملاهي على طريق المدرسة.

*شدة بعض المدرسين و تعمد الطالب عدم حضور حصصهم.

*عدم مبالاة الطالب بنظام المدرسة التي تخلف فيها.

*عدم قيام الطالب بواجب الحصة.

*سهر الطالب الى وقت متأخر من الليل.

كره الطالب لمادة معينة.(عبد العزيز المعايطة و محمد الجغيمان،2006،ص62)

1.1.ب.علاج التأخر الصباحي:

للتخلص من مشكلة التأخر الصباحي لدى التلاميذ لابد أن يراعي المعلم ما يلي:

*مقابلة التلميذ و التعرف على نوع مشكلته الأسرية و الشخصية.

*تكوين قدرة تنظيم الوقت و ضبطه لدى التلميذ.

*طلب المعلم من أسرة التلميذ إيقاظه صباحاً في الوقت المناسب.

*اجتماع المعلم مع التلميذ و محاولة إقناعه بفائدة الأنشطة الصباحية.

*إجتماع المعلم مع التلميذ و التعرف على أسباب عدم تقبله لمعلم النشاط أو المادة الصباحية إذا كان هذا يجسد سبب تأخره عن المدرسة.(عبد اللطيف فرج،2008،ص223)

2.1.بطء التعلم:

إن مصطلح بطء التعلم يطلق على الطفل الذي يكون غير قادر على مجاراة الآخرين تعليمياً أو تحصيلياً في موضوع دراسي و هذا يعود لأسباب ظاهرة أو كامنة بحاجة إلى عملية تشخيص.إن الطلاب الذين يتراوح ذكاءهم بين(70-90)يطلق عليهم إسم بطيئي التعلم و يتأخرون صفاً أو صفين دراسيين عن المستوى أو الصف المتوقع لمن هو في عمرهم الزمني.(نبيل عبد الهادي و آخرون، 2000،ص20)

و حسب التعريف التربوي لبطء التعلم يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي و التي

تتمثـــل فـــي العجـــز عـــن تعلـــم اللغـــة و القـــراءة و الكتابـــة و التهجيـــة، و التـــي تعـــود لأســـباب عقليـــة أو حســـية.(عـــدنان غائـــب راشـــد،2002،ص35)

و تعتبـــر الســـنة أولـــى مـــن المرحلـــة الإبتدائية(ســـنة تشخيصـــية و توجيهيـــة) لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(المرجع السابق،ص97)

2.1.أ.أسباب بطء التعلم:

هنـــاك مجموعـــة مـــن الأســـباب تكمـــن وراءهـــا مشـــكلة التلميـــذ بطـــيء الـــتعلم وهي:

*أسباب وراثية و تأخر في النمو في مراكز معينة من الدماغ.

.عدم النضج الإنفعالي و معاناة الطفل من مشكلات نفسية.

*سوء البيئة المدرسية أو البيئة الفيزيقية للصف.

*أســـباب بيئيـــة كالخلافـــات الأســـرية، و تـــدني المســـتوى المعيشـــي و الثقـــافي للأســـرة أو مـــوت أحـــد الوالـــدين أو إنفصـــال الوالـــدين عـــن بعضـــهما و المفاضـــلة بـــين الإخـــوان مـــن قبـــل الوالـــدين و الإهمـــال و النبـــذ و الســـخرية.(رافـــدة الحريـــري و زهرة بن رجب،2008،ص106)

*أســـباب جســـدية، فـــبعض الأطفـــال يكـــون لـــديهم بـــطء فـــي الـــتعلم نـــاتج عـــن تعرضـــهم للأمـــراض المعديـــة، و هـــذا بـــدوره يـــؤدي الـــى كثـــرة غيـــابهم، و عـــدم إســـتيعابهم للـــدرس، ممـــا يـــؤثر علـــى تحصـــيلهم نتيجـــة لعـــدم مواكبـــة الأطفـــال الآخـــــرين ضـــــمن الصـــــف الواحـــــد.(نبيـــــل عبـــــد الهـــــادي و آخرون،2000،ص26).

*الإضـــطرابات النفســـية كـــالقلق الـــذي ينتـــاب الطفـــل أثنـــاء الـــدرس، نتيجـــة لصـــعوبة المـــادة الدراســـية أو لقســـوة المعلـــم أو لكثـــرة مفـــردات المـــادة الدراســـية غالبـــاً مـــا يكـــون الطفـــل أقـــل كفـــاءة ودقـــة فـــي تأديـــة الواجـــب الدراســـي و العمليـــات التعليميـــة كـــالحفظ و التـــذكر و قـــد يصـــاحب هـــذه الحالـــة إنفعـــال

عـــاطفي و إضـــطراب جســـمي و عصـــبي عـــام.(عـــدنان غائـــب راشد،2002،ص.ص78-79)

2.1.ب.علاج بطء التعلم:

الخطـــوة الأولـــى نحـــو حـــل أي مشـــكل يرتكـــز علـــى تعيينـــه بوضـــوح و صـــعوبات الـــتعلم عنـــد الأطفـــال هـــي تقريبـــاً تشـــير دائمـــا بالعلامـــات الســـيئة أو بشـــرح و تعليـــق المعلـــم. أطفـــال صـــعوبات الـــتعلم يعلمـــون بأنهم(ســـيؤون) أو(ضـــعفاء) فـــي هـــذا التخصـــص أو ذاك. لكـــن قبـــل هـــذا هـــم لا يعرفـــون الأســـباب أو(مـــاذا يحصـــل؟). فـــإذا إســـتطاع المعلـــم مســـاعدة الطفـــل علـــى معرفـــة صـــعوباته، فـــإن هـــذه الصـــعوبات تأخـــذ مســـلكاً أقـــل ضـــخامة و أكثـــر سهولة للتغلب عليها.(Francine Blanchar& all,1998,P114)

يمكـــن القـــول أن هنـــاك عـــدة طـــرق علاجيـــة لـــبطء الـــتعلم عنـــد الأطفـــال، يمكـــن إجمالها فيما يلي:

*تحديـــد قـــدرات الأطفـــال بطيئـــي الـــتعلم التحصـــيلية مـــن قبـــل المعلـــم و المختصين و يكون ذلك في بداية العام الدراسي.

*تحديـــد أســـاليب تدريســـية مناســـبة مـــع قـــدرات التلاميـــذ الفعليـــة و علـــى المدرسة متابعة الطلبة عن طريق إتباع أسلوب تقويمي تتبعي.

*التعـــاون مـــا بـــين المعلمـــين و الإدارة المدرســـية و الأســـرة لوضـــع خطـــة علاجيـــة لـــبطء الـــتعلم، و هـــذا يـــؤدي الـــى زيـــادة مســـتوى تحصـــيلهم و تفـــاعلهم مع الآخرين.(نبيل عبد الهادي و آخرون،2000،ص30)

*مســـاعدة الطفـــل بيـــداغوجياً و محاولـــة دمجـــه. والمســـاعدة البيداغوجيـــة المدمجـــة هـــي" مســـاعدة الأطفـــال ذوي صـــعوبات الـــتعلم و الـــذين يتكـــرر رســـوبهم فـــي القســـم" و توجـــه المســـاعدة البيداغوجيـــة نحـــو عمـــل الأطفـــال لكـــي

يؤســـــس القـــــائمون علـــــى التكفـــــل بالطفـــــل مشـــــروع بيـــــداغوجياً. (Pierre Vianine,2001,P12)

*يقترح المعلم على التلميذ التحدث إلى زملائه على صعوباته و أن يناقشها معهم بحضوره إذا الطفل قبل هذا الاقتراح، فإن عليه أن يقرر إذا كان هو الذي يتكلم أو المعلم.

(Francine Blanchar& all,1998,P114)

وميـــدانياً هنـــاك بعـــض المشـــكلات التـــي أوردهـــا المعلمـــون فـــي تعـــاملهم مـــع بطـــيء الـــتعلم مـــع اقتـــراحهم لـــبعض الحلـــول الممكنـــة لحلهـــا. و الجـــدول التـــالي يبين ذلك:

الجدول رقم(01):

بعض مشكلات بطيء التعلم و الحلول المقترحة لها

المشكلة	الحلول المقترحة
*ضعف القراءة	*القـــراءة مـــع التلاميـــذ الـــذين يعـــانون من هذه المشكلة. *وضـــع هـــؤلاء التلاميـــذ مـــع تلميـــذ يحســـن القـــراءة. اهتمـــام مـــا أمكـــن ذلـــك، و تسجيل المعلومات على الأشرطة.
*عـــدم القـــدرة علـــى التركيـــز و ســـعة انتباهـــه قصـــيرة و عـــدم فهـــم التعليمـــات الموجهـــة للفصـــل كله.	*التحـــدث إلـــى المتفـــوقين علـــى حـــدا، أو إغفـــال هـــؤلاء و الاســـتمرار فـــي التعليم.
*العمـــل علـــى مســـتوى القســـم أعلى من مستوى الأقل قدرة.	*عمـــل خـــاص بمســـتوى بطـــيء الـــتعلم و الكثيـــر مـــن الاهتمـــام و المتابعـــة مـــن قبل المعلم.

*وجـد أن معظـم المشـكلات تعـود الـى ضـعف فـي مهـارات القـراءة و فـي القـدرة علـى الفهـم و الاسـتيعاب.(خيـري ونـاس و بـو صـنبورة عبـد الحميـد،2009،ص21). و صـعوبات القـراءة تعـد مشـكل منتشـر فـي جميـع المـدارس الابتدائيـة، و عـدم علاجهـا يـؤدي إلـى مشـكلات وخيمـة يصـعب حلهـا مسـتقبلاً.لذلك فـإن المنظمـة العالميـة للصـحة تعـرف صـعوبات القـراءة" بأنهـا تشـمل نـوعين مـن الأفـراد: مـن جهـة، الأطفـال اللـذين بـالرغم مـن أن لـديهم ذكـاء طبيعـي، و وجـودهم فـي بيئـة دراسـية ملائمـة، و لـديهم غيـاب لكـل صـعوبات عقليـة، و مـع ذلـك يظهـرون قـدرات ناقصـة فـي القـراءة مقارنـة مـع متوسـط الأطفـال مـن نفـس سـنهم، أيـن تتـرجم إلـى صـعوبات و أيضـا إلـى عجـز علـى الوصـول فـي القـراءة. مـن جهـة أخـرى: الراشـدين اللـذين يظهـرون إضـطرابات فـي الطفولـة أيـن نتـائجهم تبقـى ناقصـة مقارنـة مـع متوسـطي الراشدين".

(Elisabeth.D& Marie M.L,2007,P86)

3.1.الهروب من المدرسة:

تعـد ظـاهرة هـروب التلاميـذ مـن المدرسـة مـن الظـواهر النفسـية التربويـة الاجتماعيـة السـالبة. فبسـبب هـروب التلاميـذ مـن بعـض الحصـص المدرسـية أو الأيـام الدراسـية تضـطرب الدراسـة و تتـأثر العمليـة التعليميـة تـأثيراً سـالباً. و هـذا بالإضـافة إلـى أن هـذه الظـاهرة تعتبـر مؤشـراً لقصـور النظـام التعليمـي فـي المـدارس وسـوء الإدارة المدرسـية و عجـز المعلمـين عـن التـدريس الفعّـال عـلاوةً علـى ضـعف إمكانـات البيئـة المدرسـية.(إبـراهيم وجيـه محمود و آخرون،2000،ص117)

3.1.أ.أسباب الهروب من المدرسة:

تتعدد أسباب هروب التلميذ من المدرسة و يمكن إجمالها فيما يلي:

*قد يكون الطفل مصابا بمرض نفسي أو عقلي أو نتيجة لهذا الاضطراب يهرب من المدرسة.

*خلاف في الأسرة أيا كان السبب. مثل خلاف بين الوالدين أو الإخوة. أو بين أحد الوالدين و الطفل خاصة في الخلافات التي يصعب حلها.

*مشكلة بين الطفل و احد المدرسين، أو بين الطفل و أحد زملائه فيخاف الذهاب إلى المدرسة فيكون هروبه وسيلة للبعد عن المشكلة.(عباس محمود عوض،1999،ص127)

*و قد يرجع هروب التلميذ من المدرسة إلى بعض العوامل المدرسية مثل الخوف من مدير المدرسة أو الخوف من الامتحانات أو طول المناهج الدراسية و عدم توافر الأنشطة المدرسية المناسبة.(إبراهيم وجيه و آخرون،2000،ص117)

3.1.ب.علاج ظاهرة الهروب من المدرسة:

*زيادة الإهتمام بالأنشطة المدرسية في المجالات الرياضية و الكشفية و الإجتماعية والترفيهية.

*الإهتمام بالتوجيه و الإرشاد التعليمي بالمدارس.

*دراسة أحوال التلاميذ كثيري التغيب بطريقة علمية و محاولة مساعدتهم على التغلب على أسباب الغياب عن المدرسة.

*متابعة غياب التلاميذ يومياً و إحضار أولياء أمور التلاميذ الذين يكررون الغياب عن المدرسة.

*إســتمرار الاتصــال بــين البيــت و المدرســة عــن طريــق عقــد مجــالس دوريــة للآبــاء والمعلمــين للتشــاور فــي كافــة الأمــور المتعلقــة بالتلاميــذ.(إبــراهيم وجيــه محمود وآخرون،2000،ص.ص122-123)

2.المشكلات السلوكية و النفسية:

المشــكلات الســلوكية يعبــر عنهــا "بأنهــا ســلوكيات مختلفــة يقــوم بهــا بعــض الأفــراد بطريقــة مختلفــة عــن الأفــراد الــذين فــي مثــل ســنهم، و بشــكل لا يتســق مــع مــا هــو محــرم مــن قبــل المجتمــع". و تعــرف أيضــا "بأنهــا ســلوك غيــر مقبــول يقــوم بــه الفــرد لكــي يشــبع حاجاتــه للانتمــاء و إحساســه بقيمته".(رافدة الحريري و زهرة بن رجب،2008،ص14)

و تعــرف المشــكلات الســلوكية بأنهــا" كــل مــا يظهــره الطالــب مــن ســلوك لا يتفــق مــع القــيم و الضــوابط و المعــايير الســلوكية المعتبــرة فــي المدرسة".(عبد العزيز العمر، 2007،ص281)

و لكــي يــتمكن المعلــم مــن منــع حــدوث أيــة مشــكلة ســلوكية عليــه أن يكــون مســتعدا للتخطــيط الجيــد للنشــاطات و ذلــك منــذ بــدء العــام الدراســي و أن يضــع نظامــا محكمــا لتحقيــق الانضــباط فــي القســم. مــع الحــذر فــي معاملــة التلاميــذ و معــاملتهم معاملــة إنســانية منصــفة و عادلــة دون تمييــز أو تفريــق. إن حســن معاملــة المعلــم للتلميــذ و اللطــف و المــودة و البعــد عــن العقــاب البــدني و الزجــر و التــوبيخ، و توضــيح التعليمــات و التوجيهــات مــن قبــل المعلــم تســاعد بــلا شــك فــي تــوفير بيئــة آمنــة صــحيحة بعيــدة عــن المشــكلات السلوكية التي قد يثيرها بعض التلاميذ كرد على سلطة المعلم و عنفه.

و من أهم المشكلات السلوكية الأكثر إنتشاراً بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية نذكر:

1.2.مشكلات النطق والكلام:

مظـــاهر مشـــكلات النطـــق و الكـــلام واضـــحة علـــى التلاميـــذ مثـــل التأتـــأة و اللجلجـــة وتـــأخر الكـــلام و عســـره. و هـــذه المشـــاكل تعـــوق العمليـــة التعليميـــة فـــي تحقيـــق الهـــدف منهـــا. فالطفـــل الـــذي يعـــاني مـــن مشـــكلة النطـــق لا يجـــرؤ أن يقـــف و يســـأل الزيـــادة مـــن الفهـــم، أو الاستضـــاح، أو يجيـــب علـــى أســـئلة المعلـــم الـــذي يطرحهـــا للجميـــع، لعـــدم ثقتـــه بنفســـه أولًا، ولانتقـــاد زملائـــه لـــه و سخريتهم من طريقة كلامه ثانيا.

و تعتبـــر التأتـــأة مـــن أكثـــر اضـــطرابات النطـــق انتشـــارا بـــين تلاميـــذ الســـنة أولـــى ابتـــدائي، و التأتـــأة هـــي" اضـــطراب التعبيـــر أيـــن نجـــد بعـــض المقـــاطع اللفظيـــة تتكرر(تأتـــأة تكراريـــة)، و الـــبعض الآخـــر لا يمكـــن نطقهـــا إلاّ بصـــــعوبة كبيـــــرة (تأتـــــأة انفجاريـــــة أو تفجريـــــه)".

(NorbertSillamy,2003,P36)

1.2.أ.أسباب مشكلات النطق و الكلام:

*أســـباب عضـــوية، و هـــذه تعـــود إلـــى إخـــتلاف تقاســـيم الجهـــاز العصـــبي المركزي.

*القلق النفسي و عدم الشعور بالأمن و الطمأنينة.

*إفـــراط الأبـــوين و مغالاتهمـــا فـــي رعايـــة و تـــدليل الطفـــل و حمايتـــه بشـــكل مبالغ فيه و تشجيعه على الاستمرار في النطق الطفولي.

*تـــزاحم الأفكـــار فـــي ذهـــن الطفـــل و قصـــور ذخيرتـــه اللغويـــة و اللفظيـــة.(رافـــدة الحريري و زهرة بن رجب،2008،ص.ص93-94)

*قد يكون الضعف العقلي من أسباب تأخر الكلام و ذلك لعدم النضج العقلي و المعرفي الذي يساعد الطفل على التفاعل مع البيئة.(إبراهيم وجيه محمود و آخرون،2000،ص105)

1.2.ب.علاج مشكلات النطق و الكلام:

*استخدام طرق متخصصة ملائمة في البيت عن طريق التعاون مع الطفل و زيادة دافعيته باستعمال المكافآت عند عدم التلعثم و التجاهل عند حدوث التلعثم و تعليم الطفل التحدث بأسلوب إيقاعي فهذا سيقلل التوتر.

*تعليم الطفل إرخاء عضلاته جيداً و توتيرها هنا سيعرف الطفل الفرق بين الشدة والإرخاء و أن الاسترخاء أفضل من الشدة و التوتر فيميل إليه و يصبح الإسترخاء أمراً طبيعياً سهلاً.

*مكافأة الحديث المناسب.(كامل شعبان و عبد الجابر تيم،1999،ص.ص176-177)

*العلاج الطبي إذا كان السبب عضوياً فكثير من الحالات تم علاجها عن طريق الجراحة.

*العلاج النفسي إذا كان السبب يرجع إلى أسباب نفسية و محاولة تشجيع الطفل أو إعطائه نوعاً من الثقة بالنفس.(إبراهيم وجيه محمود و آخرون،2000،ص105)

2.2.الإنطوائية(السلوك الانعزالي):

كل التربويون و المختصون النفسانيون اللذين يهتمون بالأطفال الصغار قد واجهتهم ظاهرة الانطوائية، و الإنطوائية عند الأطفال الصغار هي" غياب أو ندرة التواصل الحقيقي".

(Berthe Reymond. Rivier,2000,P106)

كثير من الأطفال يشبون منطوين على أنفسهم خجولين، يعتمدون إعتماداً كاملاً على والديهم و يلتصقون بهم، لا يعرفون كيف يواجهون الحياة منفردين، و تظهر هذه العيوب واضحة حتى يبلغ الطفل سن الدخول إلى المدرسة، في السن الذي يجب أن يتصرف فيها مستقلاً، و أن يواجه الحياة خارج البيت و الأشياء التي لم يتعودها. و من المفروض عندما يصل الطفل إلى هذه السن يكون قد تهيأ ليصبح مستقلا و مستعداً لمواجهة المواقف المختلفة دون تردد أو خوف أو قلق و في أحوال كثيرة تجد الأم نفسها أمام طفل خجول، خائف متردد منطو ملتصق بها و يعجز تماما على أن يقف موقفاً إيجابياً في حياته الجديدة.(نبيلة عباس الشوربجي،2003،ص131)

2.2.أ.أسباب الإنطوائية:

من الأسباب المحتملة للسلوك الإنطوائي ما يلي:

*الخوف من الآخرين هو سبب قوي للوحدة، و يأخذ الخوف أشكالاً متعددة إلا أنه يؤدي إلى الرغبة في الهروب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين.

*محاكاة الوالدين فالطفل الذي يميل والداه إلى العزلة الإجتماعية، غالباً ما يتجه الطفل إلى السير بنفس المسار الإجتماعي.

*عدم توفر الأمن و عدم الثقة بالنفس.

*تنشئة الطفل الاجتماعية غير السليمة كالحماية الزائدة، الإهمال، قسوة الوالدين، النقد الدائم للطفل، المقارنات بين الإخوة و خاصة في التحصيل عدم الثبات في التنشئة ما بين الحزم الشديد و التساهل المفرط.

*نقص المهارات الإجتماعية بحيث لا يعرف بعض الأطفال كيف يقيمون علاقات إجتماعية مع الآخرين.(محمد حسن العمايرة،2007،ص.ص127-128)

2.2.ب.علاج الإنطوائية:

و فيما يلي بعض المقترحات التي تساعد على علاج السلوك الانطوائي:

*علـــى الآبـــاء تجنـــب القســـوة فـــي معـــاملاتهم و المشـــاحنات، لان ذلـــك يجعـــل الاطفال قلقين يخشون الاختلاط بالآخرين و يفضلون الانطوائية.

*علـــى الآبـــاء إخفـــاء قلقهـــم الزائـــد و لهفـــتهم علـــى الطفـــل، و أن يتيحـــوا لـــه الفرصـــة ليعتمـــد علـــى نفســـه، و أن يواجـــه بعـــض المواقـــف التـــي تؤذيـــه بهـــدوء و ثقة.

*علـــى الأم أن تتـــيح للطفـــل حيـــاة اجتماعيـــة مناســـبة لـــه حيـــث يلتقـــي بأبنـــاء جيلـــه، و يكتســـب مـــن صـــداقتهم لـــه الشـــعور بوجـــوده و انســـانيته.(نبيلة عبـــاس الشوربجي،2003،ص133)

*علـــى المعلـــم أن يكـــافئ الأطفـــال الـــذين يقومـــون بـــأي شـــكل مـــن أشـــكال التفاعـــل الإجتمـــاعي، كـــأن يشـــعر طلابـــه الانعـــزاليين بـــان مـــن يشـــترك مـــع أقرانه في لعبة جماعية له الأفضلية في المشاركة في الرحلة المدرسية.

*علـــى المعلـــم أن يشـــجع المشـــاركة مـــع الجماعـــة تشـــجيعاً نشـــطاً، و يـــتم ذلـــك مـــن خـــلال التعـــاون بـــين المدرســـة و الأســـرة... كـــأن يـــدمج الطفـــل المنعـــزل مـــع طفـــل مـــن ذوي الشـــعبية فـــي المدرســـة أو الحـــي، أو مـــن أحـــد أقربـــاء الطفـــل المنعزل.(محمد حسن العمايرة،2007،ص.ص131-132)

3.2.التبول اللاإرادي:

مشـــكلة التبـــول الـــلاإرادي مشـــكلة منتشـــرة بـــين الأطفـــال أثنـــاء النـــوم أو اليقظـــة حتـــى ســـن الخامســـة و قـــد تمتـــد حتـــى الثامنـــة أو التاســـعة و هـــذه المشـــكلة كثيـــراً مـــا تقلـــق الوالـــدين و تـــؤثر علـــى الجانـــب النفســـي للطفـــل فيشـــعر بالخجـــل والنقص.(إبراهيم وجيه و آخرون،2000،ص102)

ويعـــــرف التبـــــول الــــــلاإرادي أيضــــــا" هــــــو حـــــــدث لاإرادي و لا شــــــعوري للتبـولً"نشـير هنـا إلــى التبـول الــلاإرادي الــذي يتكــرر أحيانــاً نهــاراً و فــي غالــب الأحيــان لــيلاً، يحــدث مــن طــرف فــرد يبلــغ مــن العمــر أكثــر مــن 4 ســنوات و الذي لا يعاني من أي مشكل عضوي.

(Norbert Sillamy, 2003, P101)

3.2.أ أسباب التبول اللاإرادي:

للتبول اللاإرادي أسباب عديدة أبرزها:

*الأســـباب العضـــوية مثـــل التهابـــات الكلـــى أو المثانـــة او الإصـــابة بمـــرض معــين أو عــدم التئــام الفقــرات او العضــلات التــي تســاعد علــى الــتحكم فــي هــذا السلوك.(إبراهيم وجيه محمود و آخرون،2000،ص102)

*الخوف و القلق

*نقص كمية السوائل في الجسم

*تناول كمية كبيرة من السوائل

*العامل الوراثي

*الضعف العقلي

*فقدان الطفل للحنان و العاطفة و سوء علاقته بأمه.

*فقـــدان الطفـــل الشـــعور بـــالأمن كانفصـــال الوالـــدين أو تعهـــد أحـــد أقربائـــه بتربيته رغم وجود الأم.

*الغيـــرة لاســـيما عنـــد مـــيلاد طفـــل جديـــد.(رافـــدة الحريـــري و زهـــرة بـــن رجب،2008،ص86)

*و هنـــاك أســـباب ترجـــع للبيئـــة المدرســـية و يتضـــح ذلـــك عنـــد التحـــاق الطفـــل بالحضـــانة أو بالمدرســـة الابتدائيـــة و أيضـــاً نتيجـــة للخـــوف مـــن المعلـــم أو مـــن الامتحانات.(إبراهيم وجيه محمود و آخرون،2000،ص103)

3.2.ب.علاج مشكلة التبول اللاإرادي:

*فحص الحالة الجسمية للتأكد من سلامة الجانب العضوي.

*عدم عقاب الطفل لأن العقاب يؤدي الى الخوف مما يساعد على إستمرار هذه المشكلة.(إبراهيم وجيه محمود و آخرون،2000،ص103)

*توفير جو من الاستقرار و الاطمئنان في الأسرة. و إبعاد القلق عنها مع تجنب المشاحنات و المشاجرات أمامه، إلى جانب معاملته باتجاهات سليمة لا تمييز فيها ولا قسوة.

*الابتعاد عن القسوة في معاملة الطفل أو التشهير به، أو تأنيبه على التبول أو تذكيره كل حين به، أو مقارنته بمن هم أصغر منه سناً ولا يتبولون على أنفسهم.(نبيلة عباس الشوربجي،2003،ص170)

خلاصة الفصل الرابع:

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم ما يتعلق بمرحلة الطفولة الوسطى من جميع الجوانب والتي توافي دخول الطفل صاحب الستة سنوات إلى المدرسة الابتدائية. فبعد التمهيد و الإشارة فيه إلى أهمية المرحلة الإبتدائية و أهمية إعداد تلميذ هذه المرحلة إلى معترك الحياة و التي يتوقف عليها سلامة كل المراحل التعليمية القادمة، تطرقت الطالبة الباحثة إلى ملمح المتعلم في بداية السنة أولى إبتدائي و في نهايتها، ثم أعطت صورة عامة حول تطور النمو مع التركيز على الأساس العضوي و التربوي و الاجتماعي اعتقاداً منها بأن إعطاء صورة حول تلميذ السنة أولى إبتدائي يلزمه الإشارة إلى موقعه من الأسس الثلاثة المذكورة سابقاً، ثم أشارت الى الطفولة الوسطى و التي تمتد من 06 ال 08 سنوات و التي توافي دخول الطفل إلى المدرسة مع ذكر مطالب النمو في هذه المرحلة

و التركيــز علــى خصــائص النمــو مــن جميــع الجوانــب: جســمياً و حركيــاً و عقلياً معرفياً وإنفعالياً و إجتماعياً و لغوياً و أخيراً جنسياً.

و رأت الطالبــة الباحثــة ضــرورة التطــرق الــى دور المــربين لطفــل المرحلــة الابتدائيــة مــن أجــل إمكانيــة اســتغلال طاقــات الطفــل و قدراتــه و إســتعداداته مــن طــرف المعلــم علــى أكمــل وجــه. ولأن الدراســة عمومــاً لا تخلــو مــن المشــاكل، فقــد قامــت الطالبــة بســؤال عــدد مــن معلمــي قســم الســنة الأولــى حــول أهــم و أكثــر المشــاكل التربويــة و النفســية الســلوكية التــي تــواجههم أثنــاء تدريســهم لتلاميــذ هــذا القســم. و ختمــت الباحثــة الفصــل بــالتطرق إلــى أهــم المشــاكل التربويــة التــي يعــاني منهــا تلميــذ الســنة أولــى طبعــاً -مــن وجهــة نظــر معلمــيهم. و هــي مشــكلة التــأخر الصــباحي و بــطء الــتعلم و مشــكلة الهــروب مــن المدرســة. و المشــاكل النفســية الســلوكية و المتمثلــة فــي مشــكلات النطــق و الكــلام و الإنطوائيــة و مشــكلة التبــول الــلاإرادي، مــع الإشــارة إلــى أهــم أسباب المشكلة و الطرق المفضلة لعلاجها.

القســـــــم الثانـــي

الجانـــب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

- التذكير بالفرضيات
- المنهج المعتمد في الدراسة
- حدود الدراسة
- عينة الدراسة الأساسية
- الدراسات الاستطلاعية.
- أداة الدراسة
- إجراءات التطبيق

تمهيد:

يعتبر الجانب النظري الأرضية التي ينطلق منها الباحث في دراسته إلا أن هذا الجانب لا يكفي لوحده، إذا لم يدعم بالجانب الميداني الذي يعتبر هو الآخر القاعدة الأساسية لأي بحث علمي.

ويتناول هذا الفصل التذكير بالفرضيات، المنهج المعتمد، و تفصيل في المحددات الزمانية و المكانية و البشرية و الموضوعية للدراسة. كما تصف مجتمع الدراسة و طريقة إختيار العينة مع شرح وافٍ لخصائصها من حيث الجنس و الأقدمية في التدريس و المؤهل العلمي عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي. كما تتطرق الطالبة الباحثة إلى إجراءات الدراسة الإستطلاعية حيث خصت موضوع بحثها بدراستين إستطلاعيتين مع تحديد أهداف كل دراسة و عينتها. و تضمن الفصل أيضا أداة الدراسة و كيفية تصميمها و المصادر المعتمدة في عملية البناء و التصميم. والتطرق إلى الخصائص السيكومترية للإستبيان للتحقق من صدق الأداة و ثباتها.

أولا. التذكير بالفرضيات:

من خلال التساؤلات المطروحة في الإشكالية، تم صياغة الفرضيات التالية:

1.الفرضية الأولى:

_ نتوقع أن يتفق معلمو السنة أولى إبتدائي على أهمية وجود الكفاءات التدريسية و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

2.الفرضية الثانية:

_ نتوقع أن يتفق المشرفون التربويون على أهمية وجود الكفاءات التدريسية والمتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

3.الفرضية الثالثة:

_نتوقع أن يتفق معلمو السنة أولى إبتدائي في ترتيبهم للكفاءات التدريسية حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

4.الفرضية الرابعة:

_ نتوقع أن يتفق المشرفون التربويون في ترتيبهم للكفاءات التدريسية حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

5.الفرضية الخامسة:

_ نتوقع عدم وجود إختلاف بين معلمي السنة أولى إبتدائي و بين المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

6.الفرضية السادسة:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى المؤهل العلمي (مكوّن و عير مكوّن).

7.الفرضية السابعة:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس.

8.الفرضية الثامنة:

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي.

ثانيا. منهج الدراسة:

إن طبيعة أي دراسة هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج معين دون غيره تبعاً لأهدافه التي يسعى الى تحقيقها من هذه الدراسة. و لما كانت الدراسة الحالية تهدف الى معرفة أبرز الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي، فيبدو للطالبة الباحثة أن المنهج الوصفي التحليلي من أكثر مناهج البحث العلمي مناسبة لطبيعة هذه الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها من ناحية، و لتحقيق أهدافها من ناحية أخرى. و لتعدد مجالات المنهج الوصفي فقد تم إختيار إجراء المسح بالعينة لإنجاز الدراسة الحالية. و حسب (رجاء أبو علام) فإن البحث المسحي الذي يدرس عينة من المجتمع يطلق عليه" مسح العينات".(رجاء محمود أبو علام،2006،ص257)

و المسح بالعينة حسب (عبد الكريم بو حفص)"يتم بجمع الباحث البيانات عن الواقع الذي يهمه، و توضع خطة البحث بحيث يمكن أن يستخلص من البيانات التي جمعت من جزء من العينة نتائج يمكن تعميمها على المجتمع ككل".(عبد الكريم بو حفص(ب)،2011،ص237)

و إذا قلنا أن المنهج الوصفي هو الذي يعتمد في وصف ما هو كائن و موجود و رصده من خلال أدوات معينة، وصولا إلى إستنتاجات

تظهر العلاقة المتبادلة بين ما يتم رصده، فإن هذا المنهج يسمح بمقارنة متغير الدراسة الأساسية(الكفاءات التدريسية) لدى أفراد عينة الدراسة(معلمي السنة أولى إبتدائي) و المتغيرات الوسيطية المتمثلة في المؤهل العلمي و الأقدمية و عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى.

ثالثا. حدود الدراسة:

إنحصرت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1_الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بالمدارس الإبتدائية التابعة لمديرية التربية بمدينة الأغواط.

2_ الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي الثالث للسنة الدراسية 2012-2013، حيث تم تطبيق الإستبيانين (الإستبيان الخاص بمعلمي السنة أولى إبتدائي و الإستبيان الخاص بالمشرفين التربويين) في الفترة الممتدة من 14 أفريل إلى غاية 27 ماي.2013

3_الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية على عينة الدراسة و المتمثلة في معلمي المرحلة الابتدائية و الذين يعهد إليهم بتدريس أقسام السنة أولى إبتدائي للسنة الدراسية 2012_2013، بالإضافة إلى عينة المشرفين التربويين الذين يقومون بالإشراف على معلمي المرحلة الابتدائية باستثناء مشرفي المرحلة المتوسطة و الثانوية من الدراسة.

4_الحدود الموضوعية: لا يمكن تعميم نتائج الدراسة إلا على أفراد العينة فقط.

رابعا. مجتمع الدراسة:

وحسب(عبد الكريم بو حفص) "فالمجتمع هو كل وحدة تتوفر فيها الخصائص المدروسة مهما كان عددها كبيرا ويرمز له بالرمز N".(عبد

الكريم بو حفص(أ)،2011،ص18)، أما بالنسبة للطالبة الباحثة نعني بالمجتمع مجموع العناصر التي تسعى الباحثة إلى أن تعمم عليها النتائج التي لها علاقة بالمشكلة محل الدراسة. ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من:

1.مجتمع المعلمين:

يتكون من معلمي المرحلة الإبتدائية و الذين يعهد إليهم بتدريس قسم السنة أولى إبتدائي فقط. و الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية و التعليم بمدينة الأغواط و خلال السنة الدراسية 2012-2013. حيث بلغ عددهم إستناداً إلى إحصائيات مديرية التربية لولاية الأغواط(103) معلماً ومعلمة، يدرسون في(59) مدرسة إبتدائية. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(02)

يوضح عدد و أسماء المدارس الإبتدائية بمدينة الأغواط و عدد معلمي السنة أولى إبتدائي.

الرقم	المدرسة الإبتدائية	عدد معلمي السنة أولى إبتدائي
01	الشهيد محمد رزوق	02
02	بن فرحات عطاالله	02
03	مخلوفي بلقاسم	01
04	محبوبي لحاج	02
05	خديجة أم المؤمنين	01

06	الشيخ مبارك الميلي	02
07	جرفاف عطا الله	02
08	أحمد شطة	02
09	الطيب العوفي	02
10	علال بارودي	01
11	محيقيرة عبد القادر	03
12	طيباوي تهامي	02
13	شوشة البوطي	02
14	محمد دوة	02
15	فرحات بلقاسم	02
16	هلالبة عبد الرحمان	02
17	محمد قلوزة	02
18	بن مبارك معمر	01
19	عويسي الطيب	02
20	5جويلية62	02
21	أحمد الخلوفي	02
22	محمد قورين	03
23	قنان قدور	01

24	جريدان لزهاري	02
25	هلوب السايح	01
26	أحمد بن سالم لعروسي	02
27	الشايفة عبد القادر	01
28	الرق عيسى	02
29	أحمد نويوة	02
30	محمد أوباتي	01
31	بن جدو بعيط	01
32	حبيب شهرة	01
33	محمود بن أحميدة	02
34	دالي إبراهيم	01
35	العربي التبسي	02
36	الطاهر دني	02
37	لخضر فشكار	02
38	علي بو زياني	02
39	الطاهر بلحوت	01
40	حراث عبد القادر	02
41	قريبيز محمد	01

42	دحماني علي	01
43	أحمد النوعي	02
44	بو رنان عبد القادر	01
45	خميلي علي	02
46	أول نوفمبر 54	02
47	8 ماي 1945	02
48	بو عامر محمد	02
49	معمر بو خلخال	02
50	روان بن حرز الله	01
51	النوار أحمد بن محمد	02
52	إبراهيم بن الطيب	03
53	قدور بن قانة	01
54	فرحات بن شهرة	02
55	سعد شعيبي	02
56	الطيب رزوق	02
57	زقنيني دهينة بن مخلوف	02
58	المدرسة الجديدة 741سكن الواحات الشمالية	01

59	حي 834 سكن	02
المجموع	59 مدرسة إبتدائية	103 معلم و معلمة

2.مجتمع المشرفين التربويين:

بالإضافة إلى مجتمع المشرفين التربويين الذين يعهد إليهم بالإشراف على معلمي المرحلة الإبتدائية فقط، حيث بلغ عددهم إستناداً إلى إحصائيات مديرية التربية لمدينة الأغواط ثمانية (08) مشرفاً تربوياً. و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(03):

يوضح مجتمع المشرفين التربويين للمرحلة الإبتدائية بمدينة الأغواط

المدينة	الفئة					
	الذكور	نسبتهم	الإناث	نسبتهم	المجموع	نسبتهم
الأغواط	07	%87.50	01	%12.50	08	%100

خامسا. عينة الدراسة الأساسية:

يستحيل في كثير من الأحيان أن يتم دراسة مجتمع البحث بدون إستخدام عينة، لذلك يضطر الباحث إلى إختيار جزء من المجتمع الأصلي لإجراء دراسته، خاصة إذا كان هذا الأخير مقيداً بمدة زمنية محددة، و يسمى هذا الجزء من المجتمع الأصلي بالعينة. و حسب عبد الكريم بو حفص فالعينة" هي مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع".(عبد الكريم

بـــوحفص(ب)،2011،ص136). و يـــتم إختيـــار العينـــة بطريقـــة منهجيـــة بحيـــث تكـــون ممثلـــة للمجتمـــع الأصـــلي تمثـــيلاً صـــادقاً. "إن حجـــم العينـــة مرتبط بحجـــم مجتمـــع البحـــث، فكلمـــا كـــان مجتمـــع البحـــث كبيـــراً كلمـــا قلـــت حاجتنـــا إلـــى نســـبة مئويـــة عاليـــة مـــن العناصـــر لبنـــاء العينـــة. ففـــي مجتمـــع البحـــث الـــذي لا يزيـــد عـــن مائـــة عنصـــر فالأحســـن أخـــذ عينـــة تقـــدر نســـبتها بـــــ 50%".(داودي و بو فاتح، 2007،ص62)

و قد قامت الطالبة الباحثة بإختيار عينة الدراسة كما يلي:

1. عينة معلمي السنة أولى ابتدائي:

إن مجتمع الدراســـة مكـــوّن مـــن(103) فـــرداً فقـــط يمثلـــون معلمـــي الســـنة أولـــى و هـــذا العـــدد ضـــئيلاً جـــداً و مـــن المفـــروض أن يكـــون مجتمـــع الدراســـة هـــو العينـــة، لكـــن لوجـــود صـــعوبات ميدانيـــة فقـــد حرصـــت الطالبـــة الباحثـــة علـــى أن تكـــون عينـــة الدراســـة ممثلـــة للمجتمـــع الأصـــلي، وأن تتـــوفر فيهـــا جميـــع خصائصـــه مـــن حيـــث الجـــنس و المؤهـــل العلمـــي و ســـنوات التـــدريس لقســـم الســـنة أولـــى ابتـــدائي. لـــذلك بعـــد أن تـــم تحديـــد مجتمـــع الدراســـة و هـــي المـــدارس الابتدائيـــة الواقعـــة بمدينـــة الأغـــواط، فقـــد تـــم إجـــراء الدراســـة الميدانيـــة علـــى(56) معلمـــاً و معلمـــة مـــن مجمـــوع(103) معلمـــاً و معلمـــة تـــم اختيـــارهم عشـــوائياً، مـــا نســـبته(54,36%) يدرّســـون ب(35) مدرســـة إبتدائيـــة مـــن أصـــل(59)، مـــا نســـبته(59،23%) مـــن المجتمـــع الأصـــلي. و قـــد تم إختيار هذه النســـبة مـــن المعلمـــين بســـبب ضـــيق الوقـــت مـــن جهـــة و لوجـــود أسباب معرقلـــة للعمـــل الميـــداني مـــن جهـــة أخـــرى كتكـــرار الفـــروض التقويميـــة و الإعـــلان عـــن الإمتحانـــات التـــي تصـــبح أيامهـــا كـــإعلان عـــن حالـــة الطـــوارئ، بالإضـــافة إلـــى خـــروج التلاميـــذ مـــع معلمـــيهم مـــن أجـــل الفحـــص

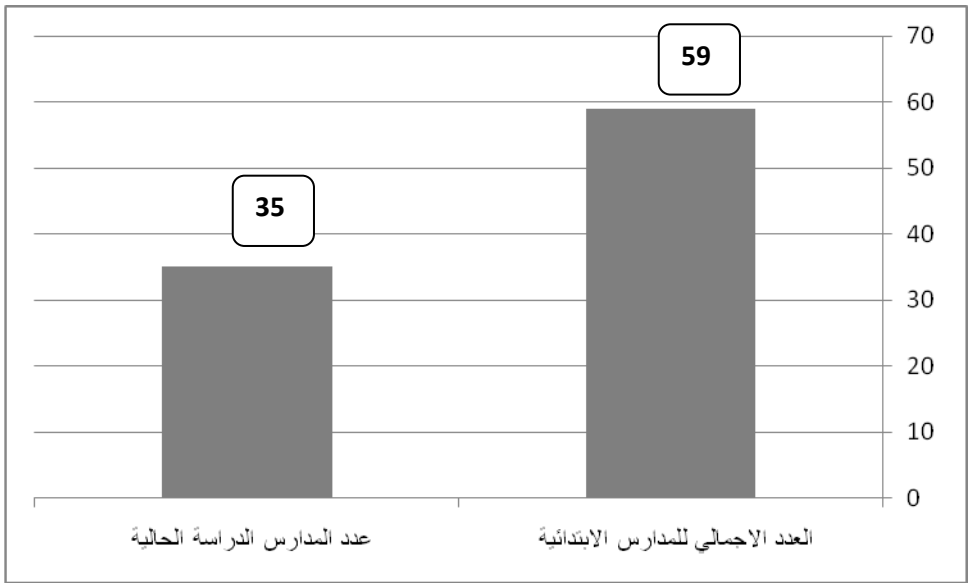
الطبـــي و غيـــاب بعـــض المعلمـــين والـــدخول فـــي إضـــرابات مفتوحـــة مـــع رفـــض بعـــض المعلمـــين التعـــاون و المشـــاركة فـــي الدراســـة. فكـــل هـــذه العراقيـــل التمســـتها الطالبـــة الباحثـــة أثنـــاء نزولهـــا للميـــدان و إجرائهـــا للدراســـات الإســـتطلاعية. و بعـــد عمليـــة جمـــع الإســـتبيانات تـــم إلغـــاء 03 نســـخ و عـــدم إمكانيـــة إســـترجاع 03 نســـخ أخـــرى، و الجـــدول التـــالي يوضـــح توزيع أفراد عينة الدراسة:

الجدول(04)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

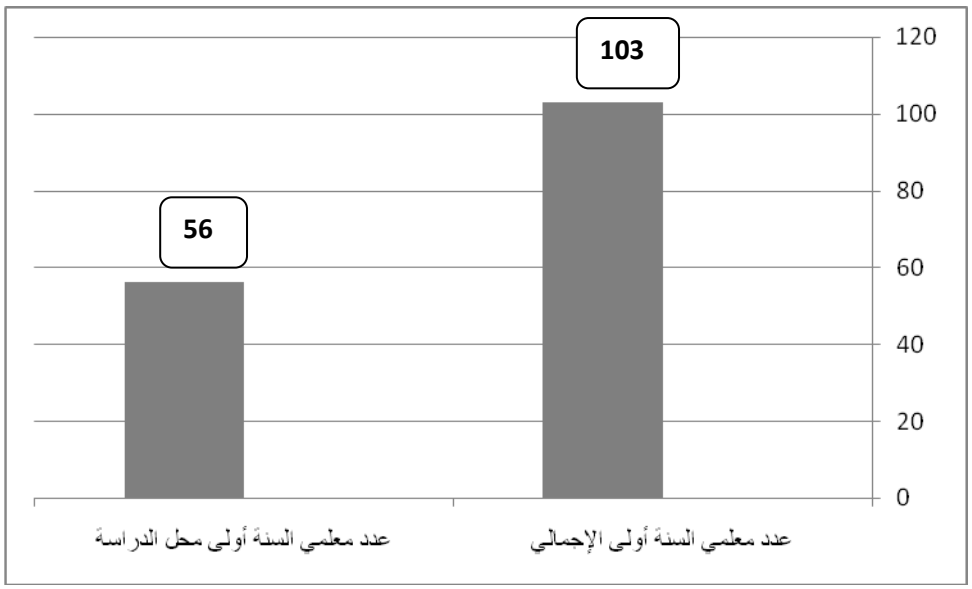
المدينة	العدد الإجمالي للمدارس الإبتدائية	عدد مدارس الدراسة الحالية	النسبة المئوية	العدد الإجمالي لمعلمي السنة أولى	عدد معلمي السنة أولى محل الدراسة	النسبة المئوية
الأغواط	59	35	%59،23	103	56	%54.36

يلاحـــظ مـــن الجـــدول رقـــم(04) أن مجمـــوع معلمـــي الســـنة أولـــى إبتـــدائي بمدينـــة الأغـــواط بلـــغ(103) معلمـــاً و معلمـــة، و شـــملت عينـــة الدراســـة الحاليـــة(56) معلمـــاً و معلمـــة أي مـــا نســـبته (54.36) مـــن مجمـــوع المعلمـــين و يعملـــون ب (35) مدرســـة إبتدائيـــة مـــن مجمـــوع (59) مدرســـة أي مـــا نسبته(%59,23).



الشكل رقم 01:

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية(حسب عدد المدارس)



الشكل رقم(02):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية(حسب عدد المعلمين)

2.عينة المشرفين التربويين:

يبلغ عدد المشرفون التربويون الذين يعهد إليهم بالإشراف على معلمي المرحلة الإبتدائية حسب مديرية التربية لولاية الأغواط ثمانية (08) مشرفاً و يعد هذا العدد قليلاً، لذلك أعتبر مجتمع الدراسة هو العينة.

و بعد عملية جمع الإستبيانات تم إسترداد جميع النسخ ما عدا واحداً لذلك تم إلغاءه من الدراسة، و الجدول التالي يوضح ذلك:

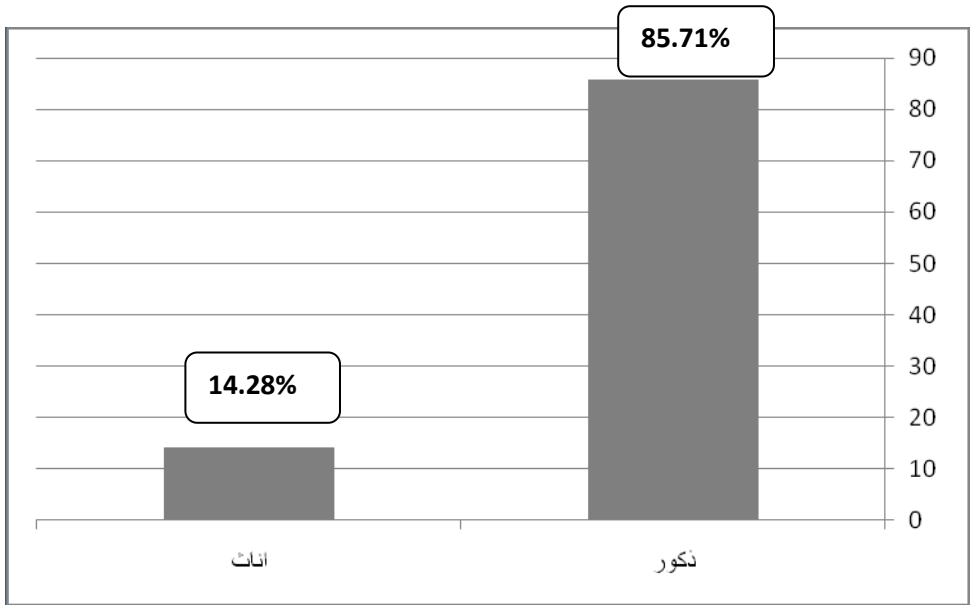
الجدول رقم(05)

يبين عينة المشرفين التربويين

المدينة	الفئة					
	الذكور	نسبتهم	الإناث	نسبتهم	مجموع المشرفين	نسبتهم
الأغواط	06	%85،71	01	%14،28	07	%100

الشكل رقم(03) :

يوضح عينة المشرفين التربويين



سادسا. خصائص عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين:

تتصف عينة الدراسة الحالية بالخصائص التالية:

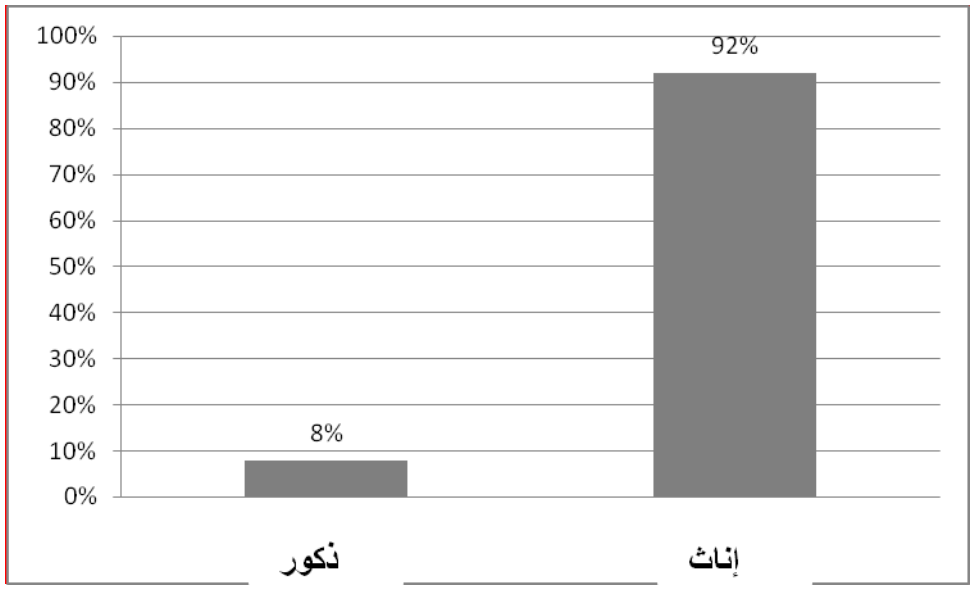
_ من حيث الجنس:

الجدول رقم(06):

يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب جنس المعلم

الجنس	عدد معلمي السنة أولى إبتدائي	النسبة المئوية
ذكر	04	%8
أنثى	46	%92
المجموع	50	% 100

يتبين من الجدول رقم (06)أن المعلمين الذكور هم أقل عدداً إذ بلغ عددهم 04 معلماً أي ما نسبته08%، مقابل(46) معلمة ما نسبته92%. و نرى بأن هذا الفارق كبيراً جداً حيث لا يسمح بالمقارنة، و لهذا تم إلغاء الفرضية التي تبحث عن الفروق في الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم السنة أولى إبتدائي و التي ترجع إلى جنس المعلم و تم تقييد ذلك ضمن صعوبات البحث.



الشكل رقم(04)

يوضح توزيع عينة الدراسة حسب جنس المعلم

2.من حيث المؤهل العلمي:

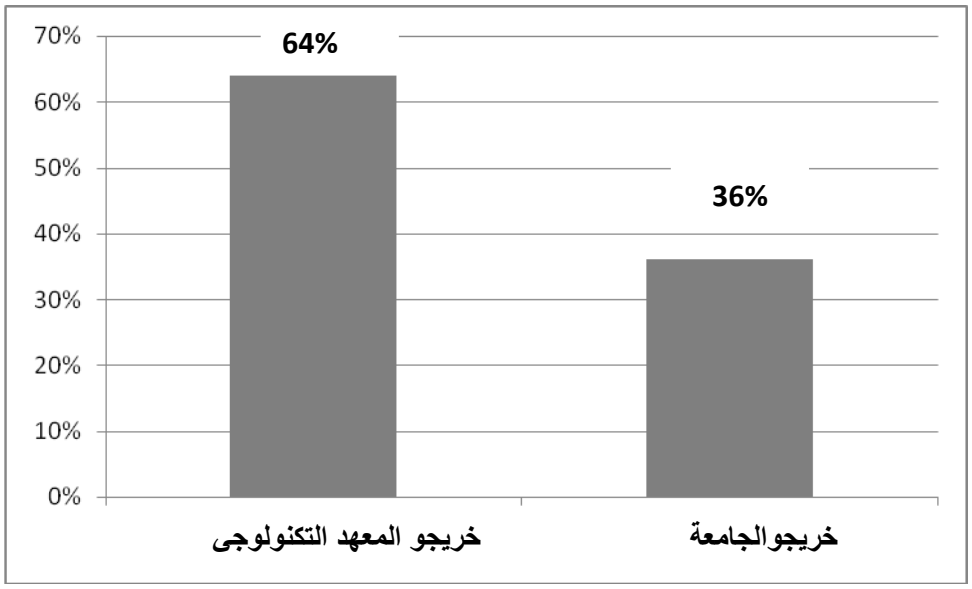
الجدول رقم(07)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد المعلمين	النسبة المئوية
خريج المعهد التكنولوجي	32	%64
خريج الجامعة	18	%36
المجموع	50	% 100

يتبين من الجدول رقم(07) أن عدد المعلمين خريجي المعهد التكنولوجي أكثر من عدد المعلمين من خريجي الجامعة بفارق كبير بلغ تقريباً النصف، حيث بلغ عدد المعلمين من خريجي المعهد التكنولوجي 32 معلماً أي بنسبة 64%، مقابل عدد خريجي الجامعة 18 معلماً أي بنسبة 36%. و يرجع هذا الفارق كَوْن قبل 1998 و لسنوات عديدة كان

يُعتمد في التدريس على خريجي المعهد التكنولوجي، و بعد هذه السنة التي تم فيها غلق المعهد تم توظيف خريجي الجامعات في مجال التدريس.



الشكل رقم(05)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

3.من حيث الأقدمية في التدريس:

الجدول رقم(08)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية

الأقدمية	عدد معلمي السنة أولى	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	12	%24
من10 فما فوق	38	%76
المجموع	50	% 100

نلاحظ من الجدول رقم(08) أن فئة المعلمين الذين يمتلكون الأقدمية في التدريس لمدة تزيد على 10 سنوات يمثلون الأغلبية حيث بلغ عددهم

38 معلماً أي بنسبة قدرت ب76%.أما فئة المعلمين ذوي أقدمية (أقل من 10سنوات) بلغ عددهم 12 معلما أي بنسبة24%، و هذا ما يفسر أن فرص التوظيف في مجال التدريس قبل عشر سنوات كانت أكبر.

الشكل رقم(06)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية.

4. من حيث عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى ابتدائي:

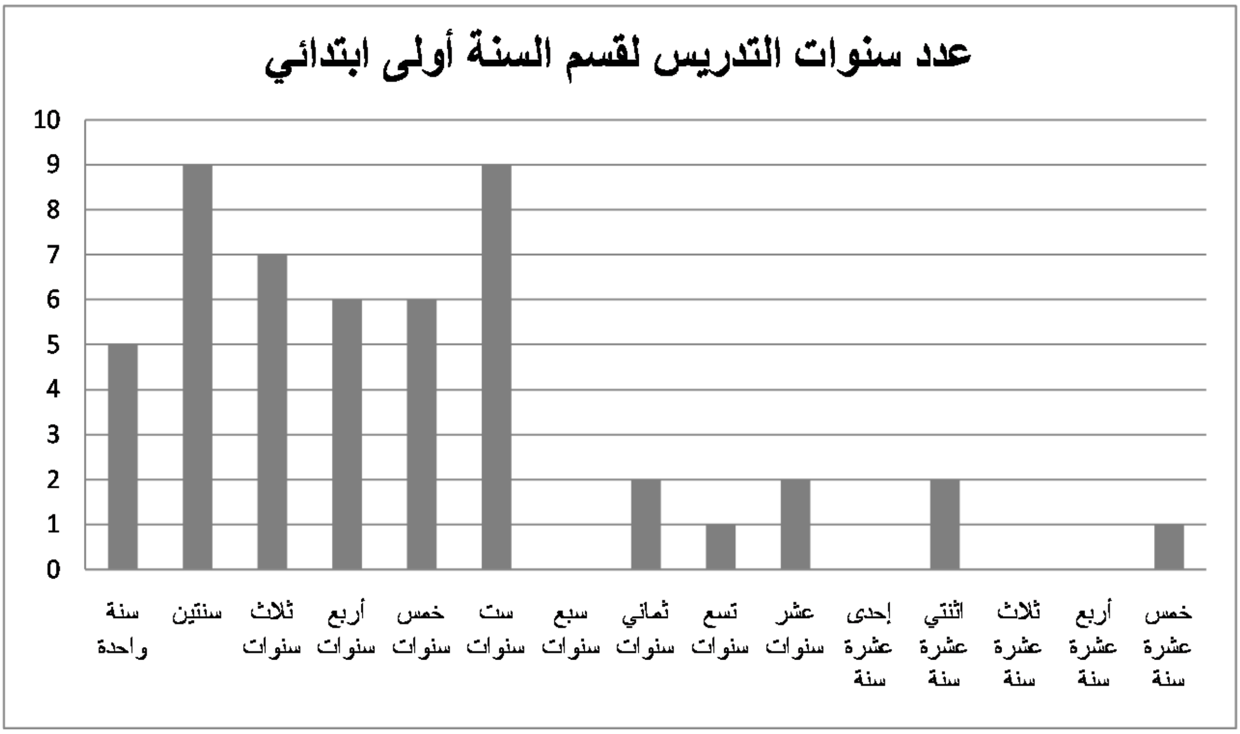
الجدول رقم(09)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي(1)

الرقم	عدد سنوات التدريس	الرقم	عدد سنوات التدريس
سنة واحدة	05	تسع سنوات	01
سنتين	09	عشر سنوات	02
ثلاث سنوات	07	إحدى عشرة سنة	00
أربع سنوات	06	اثنتي عشرة سنة	02
خمس سنوات	06	ثلاث عشرة سنة	00

ست سنوات	09	أربع عشرة سنة	00
سبع سنوات	00	خمس عشرة سنة	01
ثماني سنوات	02	/	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن أكبر قيمة لعدد سنوات تدريس المعلمين لقسم السنة أولى إبتدائي تتراوح من سنة إلى ستة سنوات حيث بلغ العدد في الإجمال42 مرة ، أما من سبع سنوات إلى خمسة عشر سنة فالعدد قليل حيث بلغ 8 مرات فقط.



الشكل رقم(07)

يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي(1)

ويمكن إختصار عينة الدراسة من حيث عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي لتسهيل عملية الدراسة في الجدول التالي:

الجدول رقم(10)

توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي(2)

عدد سنوات التدريس	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	33	%66
من6 سنوات فما فوق	17	%34
المجموع	50	%100

نلاحظ من الجدول رقم(10) أن المعلمين الذين درّسوا لقسم السنة أولى ابتدائي من سنة أي مرة واحدة الي خمس سنوات أي(خمس مرات) بلغ عددهم 33 مرة ما نسبته 66%، في حين بلغ عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى إبتدائي لدى المعلمين من 06سنوات أي 06 مرات فما فوق 17 مرة ما نسبته 34%.

الشكل رقم(08)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى(2)

سابعا. الدراسات الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية تطبيقاً أولياً لأداة الدراسة على عينة الدراسة من أفراد المجتمع الأصلي، حيث تعتبر وجهات نظر المعلمين أكثر تعبيراً على الواقع، وأكثر عمقاً من تصورات الطالبة الباحثة على ما يجري في الميدان حقيقة، فالدراسة الإستطلاعية تعتبر تشخيصاً مبدئياً على واقع ميدان البحث الذي سوف تتناوله الدراسة الأساسية.

و لأهمية الموضوع الحالي و الذي يهدف إلى التعرف على الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي، و لأن الطالبة الباحثة إنتقلت من دراسة علم النفس العيادي إلى دراسة علم النفس التربوي و شعورها بإختلاف التخصصين، وشعورها أيضا بجديد موضوع "الكفاءات" بالنسبة لها، رأت أن تخصص دراستين إستطلاعيتين لفهم الموضوع أكثر ولإنجازه على أحسن وجه. بحيث تختلف هاتين الدراستين عن بعضهما من حيث:

_عدد أفراد العينة و توقيت الإجراء و من حيث أهداف كل منهما و الإستبيان الموزع على أفراد العينة.

1.الدراسة الإستطلاعية الأولى:

أجريت الدراسة الاستطلاعية الأولى في شهر جانفي 2013.

1.1. عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى:

تم إختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة و المتمثل في معلمي السنة أولى ابتدائي، و حرصت الطالبة الباحثة أن تكون عينة الدراسة الإستطلاعية تتوفر على نفس خصائص المجتمع الأصلي. و قد

بلـــغ عـــدد أفرادهـــا(06) معلمـــين يدرســـون لأقســـام الســـنة أولـــى إبتـــدائي و بمدارس مختلفة. و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(11)

يبين عينة الدراسة الإستطلاعية الأولى

أسماء المدارس	عدد معلمي السنة أولى ابتدائي	الفئـــــــــــــة	
		ذكر	أنثى
قنان قدور	01	×	
جريدان لزهاري	02		××
بن جدو بعيط	01		×
أحمد شطة	02	×	×
المجموع	06	02	04

2.1.إجراءات الدراسة الاستطلاعية الأولى:

2.1.أ. الاجراء الأول:

تـــم توزيـــع إســـتبيان إســـتطلاعي مفتـــوح علـــى أفـــراد عينـــة الدراســـة الخاصـــة بالمعلمين يضم السؤالين التاليين:

السؤال الأول:

○ مـــاهي الكفـــاءات التدريســـية الـــلازم توفرهـــا فـــي معلمـــي الســـنة أولـــى إبتدائي من وجهة نظركم؟

السؤال الثاني:

○ ماهي الصـــعوبات التـــي قـــد تواجـــه معلـــم الســـنة أولـــى ابتـــدائي أثنـــاء قيامـــه بعملية التدريس؟

_مـــع شـــرح معنـــى " الكفـــاءات" للمعلمـــين، و إعطـــائهم أمثلـــة عليهـــا. و أُعطيت فترة أسبوع لجمع الإجابات.

2.1.ب.الإجراء الثاني:

بعد جمع الإستبيانات من طرف الطالبة الباحثة و دراستها و تحليلها بتمعن تم تصنيف معطياتها و بياناتها و ترتيبها الى نوعين من الكفاءات " كفاءات رئيسة و كفاءات فرعية".

3.1. أهداف الدراسة الإستطلاعية الأولى:

الهدف من إجراء هذه الدراسة ما يلي:

أ_ التعرف على الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم السنة أولى إبتدائي من وجهة نظره هو.

ب_ بناء قائمة للكفاءات التدريسية بأسلوب علمي دقيق و بعيد عن ذاتية الطالبة الباحثة.

ج_ التعرف على الصعوبات التي قد تواجه المعلم أثناء تدريسه و التي قد ترجع لنقص كفاءته أو لظروف عمله بالمؤسسة التعليمية.

2. الدراسة الإستطلاعية الثانية:

أجريت الدراسة الإستطلاعية الثانية في شهر أفريل 2013 في الموسم الدراسي الثالث، و هذا من أجل تحقيق جملة من الأهداف و هي كالتالي:

1.2. أهداف الدراسة الإستطلاعية الثانية:

_ معاينة الواقع و التعرف المسبق على الظروف المحيطة بعملية التطبيق و بالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة الأساسية.

_ التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء تطبيق الأداة الدراسية(الإستبيان) لتفاديها أو تذليلها قدر المستطاع.

_ التمكن من ضبط الجوانب الهامة اللازمة للدراسة الأساسية.

_ حساب الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) بغية الإطمئنان على مدى صلاحية أداة الدراسة المتمثلة في الإستبيان.

_ الوقوف على نواحي الضعف في الأداة بهدف تعديلها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

2.2.عينة الدراسة الإستطلاعية الثانية:

تكونت الدراسة الإستطلاعية الثانية من عينة قدرت ب(25) معلماً و معلمة، و تم إختيارهم بطريقة عشوائية من مجموع معلمي السنة أولى إبتدائي، و موزعين على (14) مدرسة إبتدائية، و قد حرصت الباحثة أن تتوفر فيها خصائص المجتمع الأصلي. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (12)

يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية و خصائصها

خصائص العينة	الفئة	العدد	النسبة	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	02	%08	أنثى	23	%92	25
المؤهل العلمي	جامعي	09	/	معهد التكوين	16	/	25
الأقدمية	أقل من 10سنوات	07	%28	/	/	/	/
	10 فما فوق	18	%72	/	/	/	/
عدد سنوات التدريس	من سنة إلى 5 سنوات	19	%76	/	/	/	/
	من 6 سنوات فما فوق	06	%24	/	/	/	/

ثامنا.أداة الدراسة:

إن تحديد الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المتعلقة بموضوع دراسته و بنائها بطريقة علمية صحيحة أمر في غاية الأهمية كونه يزيد من صحة النتائج و الإطمئنان إليها. و لتحقيق غرض الدراسة و الإجابة عن تساؤلاتها، قامت الطالبة الباحثة بتصميم إستبيان واحد لقياس الكفاءات اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي. تم توزيعه على المعلمين و المشرفين التربويين حيث تم إضافة سؤال مفتوح في آخر الإستبيان الخاص بالمشرفين و هذا لتقديم أي إضافات حول الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم كَوْن مهنة المشرف تختلف عن مهنة المعلم بالإضافة الى أنّ المشرف له أحقية تقييم المعلم و توجيهه، لذلك رأت الطالبة الباحثة بأنّ إختلافاً قد يكون بين وجهة نظر المشرفين و المعلمين في موضوع الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم ، و السؤال الذى تم طرحه على المشرفين هو:

_ معلومات أخرى تتعلق بخصوصية مهنة المشرف التربوي (المفتش) لم يتطرق إليها الاستبيان و تودون ذكرها؟

1.خطوات إعداد الاستبيان:

إستخدمت الطالبة الباحثة الإستبيان كوسيلة رئيسية للتعرف على آراء المعلمين والمشرفين التربويين حول الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي السنة أولى ابتدائي. و لقد مرّ إعداده بخطوات تجملها فيما يلي:

1.1.تم توزيع استبيان مفتوح على عينة من معلمي السنة أولى إبتدائي حيث بلغ عددهم(06) معلمين، ذوي خبرة تدريسية بلغت من (10) إلى (32) سنة، و الإستفادة من إجاباتهم في إعداد إستبيان الدراسة.

2.1.مراجعة العديد من الاستبيانات و شبكات الملاحظة الخاصة بالكفاءات التدريسية في العديد من البحوث العربية و من أهم هذه الدراسات:

- دراسة عباس عبد المهدي عبد الكريم: الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية(الابتدائية)، إستبيان صفحة 300.
- دراسة فوزية بنت بكر البكر: مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية و الأهلية في مدينة الرياض، إستبيان ص.ص252_253.
- عماد صالح عبد الحق: الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي و معلمات التربية الرياضية للمرحلة الأولى بمحافظة نابلس: إستبيان صفحة 76.
- دراسة رابح قدوري: مقياس تقويم المعلم، إستبيان ص.ص 94_95.
- دراسة حسن جامع و آخرون: الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، استبيان ص.ص82_.83

3.1. و الاعتماد على الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها في الفصل الأول.

4.1.و تم الإعتماد كذلك على المراجع المستخدمة في الإطار النظري خاصة المراجع التي تحدد بدقة أبعاد الكفاءات.

5.1.ملاحظة مجموعة من معلمي السنة أولى إبتدائي أثناء تدريسهم و لفترات متتابعة و رصد بعض الملاحظات حول الكفاءات التي يمارسونها مع تلاميذهم في القسم. وتكوّن الإستبيان في صورته الأولية من جزأين: الجزء الأول " المعلومات الشخصية" يهدف للحصول على

معلومات عن المعلمين عينة الدراسة، من حيث الجنس و العمر والأقدمية و المؤهل العلمي و عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى ابتدائي و مكان العمل. أما الجزء الثاني فهو عبارة عن (76) بنداً موزعاً على خمسة مجالات و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (13)

يوضح إستبيان الدراسة في صورته الأولية

الأبعاد	عدد البنود
كفاءة التخطيط للدرس	يضم (11) بندا
كفاءة تنفيذ الدرس	يضم (18) بندا
كفاءة التقويم	يضم (12) بندا
كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	يضم (25) بندا
الكفاءة العلمية و النمو المهني	يضم (10) بنود
العدد الإجمالي: 5	العدد الإجمالي: 76

وقد استخدمت الطالبة الباحثة مقياسا متدرجا ثلاثيا لتصحيح الاستجابات على البنود، حيث أعطي كل بند الاستجابات التالية:" كبيرة- متوسطة- قليلة: الدرجات: 3-2-1 على الترتيب". و يتم حساب درجة المبحوث بجمع درجاته على كل مجال و جمع درجاته على كل الأبعاد للحصول على الدرجة الكلية للاستبيان.

تاسعا. الخصائص السيكومترية للإستبيان:

مهما تكن طبيعة الأداة المستعملة لجمع البيانات، فعلى الباحث أن يحترم بعض المبادئ الأساسية في إعداد و إستخدام هذه الأداة، و يتعلق الأمر أساساً بإختبار صدق وثبات هذه الأداة.

1.صدق الأداة:

صدق الإستبيان يعني التأكد من أنه سيقيس ما أعد لقياسه كما يقصد بالصدق شمول الإستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، و وضوح فقراتها و مفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، و بإختصار" يقصد بصدق الإختبار مدى صلاحية الإختبار لقياس ما وضع لقياسه".(مقدم عبد الحفيظ،2011،ص146)

و تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

1.1. صدق المحكمين:و يسمى أيضا برأي الخبراء" و تكون الأداة صادقة إذا قرر هؤلاء(المحكمين) أن الأداة في رأيهم تشكل مقياسا دقيقا للسلوك أو الإتجاه أو المهارة موضوع القياس".(عبد الكريم بوحفص(ب)،2011،ص216).

بعد الإنتهاء من إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية، تم عرضها على نخبة من الأساتذة المحكمين مكونة من ستة أساتذة من ذوي درجة أستاذ محاضر (أ) و (ب)، حيث ينتمي جميعهم إلى جامعة عمار ثليجي بالأغواط و يدرسون طلبة علم النفس.

كما تم عرض الأداة على عدد من المعلمين حيث بلغ عددهم (04) معلماً و معلمة، ممن يدرسون في المدارس الابتدائية و لأقسام مختلفة المستويات، حيث يشترط أن يكونوا ممن درّسوا أقسام السنة أولى إبتدائي خلال مشوارهم المهني و لو لسنة واحدة.

و رصدت الطالبة الباحثة ملاحظاتهم و إقتراحاتهم حول:

- مدى دقة قياس البنود لما وضعت من أجله.

- مدى وضوح تعليمة الاستبيان.
- مدى مناسبة البدائل الموضوعة للاستجابات.
- مدى مناسبة عدد البنود.
- تعديل أو حذف أو إضافة أي عبارة ضرورية.
- إعطاء البديل إن أمكن.
- إلغاء العبارات المكررة أو التي تحمل نفس المعنى.

و بعد تفريغ ملاحظات السادة المحكمين و الأخذ بآرائهم و إقتراحاتهم، تم إستبعاد بنود وإضافة بنود أخرى. و من أبرز التعديلات التي تمت على الأداة في ضوء الاقتراحات المقدمة ما يلي:

_**مجال التخطيط للدرس:** تغيير ترتيب البند رقم (02) مكان البند رقم(03). وتغيير ترتيب البند رقم (06) مكان البند رقم(07).

_**مجال تنفيذ الدرس:** تغيير في صياغة البند رقم (21) من: يربط الدرس بما سبق أصبح: يربط الدرس بالمكتسبات القبلية للدرس.

_**مجال التقويم:** تغيير ترتيب البند رقم (31) مكان البند رقم(33). و حذف البند رقم(37) و الذي ينص على" يقوم بالتقويم المستمر بشكل منتظم"(بحجة أن التقويم المستمر لا يطبق في السنة أولى إبتدائي). و تغيير صياغة البند رقم(42) من: الكشف عن حاجات متعلم السنة أولى إبتدائي، أصبح: يحاول تلبية حاجات متعلم السنة أولى إبتدائي.

_**مجال العلاقات الإنسانية:** حذف البند رقم(43): يقيم علاقات مع التلاميذ قائمة على التعاون.(بحجة التعاون ليس في هذه المرحلة). و تعديل البند رقم(50) من: يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم من جهة و بين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، حيث تم فصل العبارة إلى:

يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم هذه العبارة صارت بند(50) ويشجع التواصل بين التلاميذ مع بعضهم بعضاً صارت بند(51).

_**مجال الكفاءة العلمية و النمو المهني:** تم إضافة بندين حيث تضمن المجال(10) بنود قبل التعديل و صار العدد(12) بنداً بعد التعديل. تعديل البند رقم(69) من يشارك في الدورات التدريبية أثناء الخدمة، بعد إضافة كلمة "بفاعلية" صارت العبارة: يشارك بفاعلية في الدورات التدريبية أثناء الخدمة. وأصبح عدد بنود الإستبيان ككل(78) بنداً بعدما كان في صورته الأولية(76) بنداً. و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14)

يوضح الصورة النهائية للإستبيان بأبعاده و عدد بنوده

الأبعاد	عدد البنود
كفاءة التخطيط للدرس	11
كفاءة تنفيذ الدرس	18
كفاءة التقويم	12
كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	25
الكفاءة العلمية و النمو المهني	12
العدد الكلي: 05	العدد الكلي: 78

1.2. صدق المقارنة الطرفية:

و تم تطبيق الأداة على عينة تجريبية من المجتمع الأصلي، إذ تم اختيار عينة بطريقة عشوائية بلغت (25) معلما يدرسون لقسم السنة أولى ابتدائي. وباعتماد طريقة المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب الدرجات تنازليا ثم تمت المقارنة بين 27%من المستوى العلوي، و نسبة

27%من المستوى السفلي، و يقارن بينهما أي بإيجاد الفروق بين القسمين العلوي و السفلي بإستخدام إختبار(ت). و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(15)

يمثل قيمة(ت) لدلالة الفرق بين المستويين

القيم	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية
القيم العليا	07	228.42	1.39	0.81	5.386	1.895	0.05
القيم الدنيا	07	205.85	12.19				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) بأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (5.386) و كانت قيمة (ت) المجدولة تساوي (1.895)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 مما يعني أن هناك فروقا دالة بين المستوى العلوي للدرجات و المستوى السفلي، و بالتالي فإن الأداة تميز بين المبحوثين و بالتالي فالمقياس صادق.

2.ثبات الأداة:

حسب مقدم عبد الحفيظ:"يقصد بثبات الإختبار مدى الدقة أو الإتساق أو إستقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين".(مقدم عبد الحفيظ،2011، ص152)

و يتم حساب ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ لكل محور، والأداة ككل عند إعتبار الكفاءات التدريسية، و إختارت الطالبة الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات على أساس أنها من أكثر طرق حساب

معـــاملات ثبـــات أدوات البحـــوث النفســـية و التربويـــة مـــن خـــلال تطبيـــق واحـــد. و الجـــدول التـــالي يوضـــح قـــيم معـــاملات الثبـــات الخـــاص بالمحـــاور، والأداة ككل:

جدول رقم(16)

يوضح قيم معاملات ثبات الأداة بمعادلة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
كفاءة التخطيط	0.62	0.05
كفاءة التنفيذ	0.60	0.05
كفاءة التقويم	0.83	0.05
كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	0.82	0.05
كفاءة النمو المهني	0.60	0.05
الأداة ككل	0.91	0.05

يتضـــح مـــن الجـــدول رقـــم (16) إرتفـــاع قـــيم ثبـــات المحـــاور حيـــث كانـــت القـــيم تتـــراوح بـــين (0.60_0.83) لمحـــاور الكفـــاءات التدريســـية، كمـــا بلغـــت قيمـــة معامـــل ثبـــات الأداة ككـــل(0.91) ممـــا يعنـــي أن نتـــائج هـــذه الأداة مستقرة و يمكن الوثوق بها.

و ممـــا ســـبق يتبـــين لنـــا أن أداة الدراســـة تتمتـــع بـــدلالات صـــدق و ثبات مقبولة تبرر إستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

عاشرا: تصحيح إستجابات أداة الدراسة

لتصـــحيح إســـتجابات أداة الدراســـة تـــم إعطـــاء الـــدرجات التاليـــة لفئـــات التقـــدير على النحو التالي:

_الدرجة (3) للمستوى الأول: بدرجة كبيرة.

_الدرجة (2) للمستوى الثاني: بدرجة متوسطة.

_الدرجة (1) للمستوى الثالث: بدرجة قليلة.

و يبلغ عدد بنود إستبيان الدراسة و المتمثل في الكفاءات التدريسية(78) بنداً، لذلك فالدرجة القصوى التي يتحصل عليها المبحوث هي (78x3=234)، أما الدرجة الدنيا التي يتحصل عليها هي(78x1=78).

و ما يمكن إعتباره كمتوسط فرضي (78x3)+78 :2=156.

و قد حددت الطالبة الباحثة محك تصحيح بنود الإستبيان كما يلي:

_بدرجة كبيرة: من70% إلى100%.

_بدرجة متوسطة: من50% إلى69%.

_بدرجة قليلة: من49 %إلى1%.

إحدى عشر. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد الإنتهاء من إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، و إجراء الدراسة الاستطلاعية عليها و أصبحت جاهزة للتطبيق الميداني، تم تحديد عينة الدراسة، و إختيار زمن التطبيق حيث إنطلقت الدراسة الميدانية في الفصل الثالث للموسم الدراسي 2012_2013 فقد رأت الطالبة الباحثة بأنها أنسب فترة للتطبيق أين يكون المعلمين غير مشغولين لا بفروض و لا بإمتحانات. و تم توزيع الإستبيانات على المعلمين يداً بيد، أما فيما يخص المشرفين التربويين فقد تم توزيع الإستبيانات عليهم عن طريق سكرتير مكاتبهم و هذا لتعذر اللقاء بهم لخصوصية مهامهم.

و مرت عملية التطبيق للأداة و جمع الإستبيانات بالخطوات التالية:

1. تم توزيع الإستبيان على كل معلم.

2. طلب من كل معلم قراءة الإستبيان بتمعن، و الإستفسار على كل غموض فيه.

3. تم شرح محتويات الإستبيان للمعلم مع توضيح بعض الفقرات التي تحتاج إلى ذلك كمثال: توضيح كلمة "اللازم توفرها" و التي لم تكتب من باب التشدد و التزمت لكن للإشارة إلى "ما يجب أن يكون" و ليس إلى "ما هو كائن"، فالمسألة ليست مسألة تقويم لكفاءات المعلم بل البحث عن هذه الكفاءات و رصدها و جمعها لبناء قائمة نبحث عنها مستقبلاً في عمل المعلم.

4. ضرورة كتابة جميع البيانات المطلوبة منه في الصفحة الثانية مع لفت إنتباه المعلم حول الملاحظة المهمة المشار إليها في الصفحة الأولى و المتمثلة في عدم كتابة الاسم لإعطائه الحرية في التعبير مع الإجابة على جميع البنود حتى يؤخذ الغستبيان بعين الإعتبار و لا يلغى.

5. و لتعذر اللقاء بالمشرفين التربويين تم شرح بنود الإستبيان إلى سكرتير كل مشرف وكيفية الإجابة عليه و شرح ما قد يعتبر غامضاً و هذا للقيام بمهمة تسليم الاستبيان بدون صعوبات.

6.أعطي المعلمون و المشرفون مدة خمسة أيام لملأ الإستبيانات (و إن كان الأغلبية إستوفوا أكثر من أسبوعين للإجابة على بنود الاستبيان) حيث تم الأخذ بعين الإعتبار (56) إستبياناً خاصا بالمعلمين، فلم تتمكن الباحثة من إسترجاع ثلاثة نسخ مع إلغاء ثلاثة أخرى لوجود عدد من البنود لم يتم الإجابة عليها من طرف المعلم. أما الاستبيانات الخاصة بالمشرفين فقد تم إسترجاعها جميعا ما عدا إستبياناً واحداً تعذر الحصول عليه.

7_ تم تفريغ الإستمارات، و من ثم تحليل البيانات من خلال جهاز الحاسوب.

اثنى عشر. إجراءات تفريغ الاستبيان:

بعد الإنتهاء من جمع الاستبيانات(الخاصة بالمعلمين و الخاصة بالمشرفين)، بدأت عملية تفريغها و تبويب النتائج المحصل عليها، و تم إدخال البيانات في الحاسوب ومعالجتها بالإستعانة ببرنامج SPSS17 و تمت عملية المراجعة و ضبط الأساليب الإحصائية في جميع خطوات الدراسة.

ثلاث عشر: الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

لإنجاز الدراسة الحالية إستخدمت الطالبة الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- لتحديد الكفاءات التدريسية تم حساب التكرارات و النسب المئوية في كل بُعد من الأبعاد الخمسة للأداة الدراسة.
- و لتحديد الكفاءات التدريسية و ترتيبها من طرف المعلمين و المشرفين التربويين تم حساب المتوسطات الحسابية.
- و لتحديد الإختلاف بين المعلمين و المشرفين التربويين في مسألة ترتيبهم للكفاءات التدريسية، تم إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية سواء بالنسبة لعينة المعلمين و عينة المشرفين بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية الكلية.
- و لحساب الفروق في الكفاءات التدريسية بين المعلمين و التي ترجع إلى المؤهل العلمي و الأقدمية في التدريس و إلى عدد

مـــرات التـــدريس لقســـم الســـنة أولـــى إبتـــدائي، تـــم حســـاب المتوســـطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية و حساب (ت).

الفصـــــــــل الســـــــادس

عرض و تحليل النتائج

- ❖عرض نتائج الفرضية الأولى
- ❖عرض نتائج الفرضية الثانية
- ❖عرض نتائج الفرضية الثالثة
- ❖عرض نتائج الفرضية الرابعة
- ❖عرض نتائج الفرضية الخامسة
- ❖عرض نتائج الفرضية السادسة
- ❖عرض نتائج الفرضية السابعة
- ❖عرض نتائج الفرضية الثامنة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية. بعد تطبيق أداة الدراسة و المتمثلة في الاستبيان على الدراسة الاستطلاعية، و حساب كل من معامل الصدق و الثبات للأداة وبعد إجراء التعديلات المناسبة وفق ما هو مبين في الفصل الخامس.

قامت الطالبة الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة و المتمثلة في معلمي السنة أولى ابتدائي و عينة المشرفين التربويين. و تم جمع البيانات و المعلومات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية و تمت عملية تفريغها. و ذلك بالاعتماد على الحاسوب توخياً للدقة و سرعة المعالجة العلمية تمكنت الطالبة الباحثة من التوصل إلى نتائج الدراسة وفق فرضياتها و كانت كما يلي:

1.عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على" إتفاق معلمي السنة أولى إبتدائي على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم".

و للتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب التكرارات و النسب المئوية في كل بعد من الأبعاد الخمسة لأداة الدراسة، كما توضح الجداول الآتية هذه النتيجة:

البعد الأول: التخطيط للدرس

الجدول رقم(17)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد التخطيط للدرس

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة التخطيط للدرس	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
1	يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس	23	46	24	48,00	3	6,0
2	يراعي مستوى النضج العقلي و البدني لتلميذ السنة أولى ابتدائي	44,0	88,0	5,0	10	1	2
3	يحدد مستويات الصعوبة في الدرس	46	92,0	3	6,0	1	2
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	47	94,0	3	6,0	0	0
5	يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس	48	96,0	2	4,0	0	0
6	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل	46	92,0	4	8,0	0	0
7	يحسن توزيع الوقت على أجزاء الدرس	39	78,0	11	22,0	0	0
8	يختار الأنشطة التعليمية المناسبة	39	78,0	11	22,0	0	0
9	يستخدم السبورة بشكل منظم	43	86,0	6	12,0	1	2,0
10	يستخدم السبورة بشكل مثير باستخدام الألوان الفاتحة	35	70,0	11	22,0	4	8,0
11	يستفيد من تكنولوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل	16	32,0	24	48,0	10	20,0

نلاحظ من الجدول رقم(17) و الخاص بِبُعد التخطيط للدرس، بأن أغلب البنود والتي عددها(11) بنداً تحصلت على إستجابات مرتفعة حيث تراوحت تكراراتها بين 35 و 50/48 و بنسب مئوية قدرت بين 70% و 96%،و هذا إشارة الى أن هذه الكفاءات لازمة لمعلمي السنة أولى و مهمة لأداء مهنته بنجاح. بينما البند الذي حصل على أقل نسبة هو البند رقم(11) الذي ينص على(يستفيد من تكنلوجيا التعليم كمصدر مهم للنتائج) بـ 50/16 و إستجابة قدرت نسبتها 32%. و بالمقابل فالبند الذي حدث فيه خلاف هو البند رقم(01) الذي ينص على(يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس) بـ 23 و 50/24 وباستجابة قدرت نسبتها المئوية 46% و 48%، مما يعني أن تقريبا نصف عينة الدراسة تؤكد على أن هذه الكفاءة مهمة للمعلم و بدرجة كبيرة في أدائه التعليمي و النصف الباقي يؤكد على أنها كفاءة مهمة للمعلم لكن بدرجة متوسطة.

أما البنود التي حصلت على أعلى الدرجات هي رقم (5، 4، 3، 6) و التي تنص وعلى الترتيب (يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس) بـ50/48 و بنسبة قدرت بـ 96%، (يختار الوسائل التعليمية المناسبة) ب50/47 و بنسبة مئوية بلغت 94%، (يحدد مستويات الصعوبة في الدرس) و(ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل) بنفس التكرار حيث بلغ 50/46 و بنسبة قدرت بـ 92%.

أما باقي البنود فقد حصلت على درجات مرتفعة حيث بلغت تكراراتها بين 35 و 50/44 باستجابات قدرت نسبهم المئوية بين 70% و 88%.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

الجدول رقم(18)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بعد تنفيذ الدرس

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة تنفيذ الدرس	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
12	يربط بين الأهداف السلوكية للدرس و الأهداف العامة	30	60.0	17	34.0	3	6.0
13	يربط الوسيلة بالموقف التعليمي بما يحقق أهداف الدرس	35	70,0	14	28,0	1	2,0
14	يعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ	44	88,0	6	12,0	0	0
15	يحرص على مشاركة جل التلاميذ في أنشطة الدرس	46	92,0	4	8,0	0	0
16	يطبق أنشطة مناسبة مع ما تم تقديمه في الدرس	34	68,0	13	26,0	3	6,0
17	يراعي التوجيه الفردي و الجماعي كلما كان ذلك لازما	43	86,0	7	14,0	0	0
18	يستخدم اللغة الفصحى البسيطة التي يفهمها جميع التلاميذ	39	78,0	11	22,0	0	0
19	يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس	44	88,0	12	24,0	0	0
20	يربط الدرس بالمكتسبات السابقة للدرس	44	88,0	6	12,0	0	0
21	يوظف أساليب متنوعة لاستحواذ الانتباه طوال الدرس	38	76,0	12	24,0	0	0

22	يربط الدرس بما سبق من خلال متابعة و مناقشة و تقويم الواجبات المنزلية	35	70,0	15	30,0	0	0
23	يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة للتلاميذ	38	76,0	12	24,0	0	0
24	يستعمل حركات و تعبيرات وجه تدل على الرضا عن استجابة التلاميذ	40	80,0	8	16,0	2	4,0
25	يتحرك في أرجاء القسم أثناء الشرح	29	58,0	13	26,0	8	16,0
26	يوجه أسئلة الى التلاميذ دون التركيز على فئة معينة	41	82,0	7	14,0	2	4,0
27	يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التمرينات بصورة فردية	32	64,0	17	34,0	1	2,0
28	يحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لإنجاز التلاميذ خلال عملية تعلمهم	33	66,0	16	32,0	1	2,0
29	ينوع الوسائل الحسية(سمع–بصر–و لمس)	30	60,0	19	38,0	1	2,0
30	يستخدم المكافآت لتحفيز التلاميذ على التعلم	30	60,0	19	38,0	1	2,0

لقد توصلت نتائج تحليل البعد الثاني من الاستبيان و الخاص ببعد تنفيذ الدرس بالنسبة للمعلمين كما هو مبين في الجدول رقم(18) إلى أن أعلى الإستجابات كانت على البند رقم(15) الذي ينص على(يحرص على مشاركة جل التلاميذ في أنشطة الدرس) بـ 50/46 و بإستجابة قدرت نسبتها 92%.أما الإستجابات التي حصلت على نسب مرتفعة حيث رأى أغلبية أفراد العينة بأنها كفاءات مهمة بالنسبة للمعلم في أداءه

التعليمي وبدرجة كبيرة فقد تراوحت الإستجابات بين 35 و 50/44 و بنسب مئوية قدرت ب70%و 88%و البنود هي رقم(14، 19، و20) و تنص بالترتيب على(يعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ) (يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس)،و (يربط الدرس بالمكتسبات السابقة للدرس)، حيث حصلت البنود على نفس الاستجابة ب 50/44 وبنسب مئوية بلغت 88%. و أقل نسبة كانت على البند رقم (25) و الذي ينص على(يتحرك في أرجاء القسم أثناء الشرح) حيث أبدى 29 من أفراد العينة رأيهم بأنها كفاءة مهمة للمعلم و بدرجة كبيرة بإستجابة قدرت نسبتها المئوية 58% و ما يقابله 13 من المعلمين من رأى بأنا كفاءة لازمة للمعلم في عملية تدريسه لكن بدرجة متوسطة بنسبة قدرت بـ 26%، ثمانية(8) من المعلمين من رأى بأنها كفاءة يحتاجها المعلم بدرجة قليلة، ما نسبته 16%.

أما البنود التي حصلت على إستجابات تعد قليلة حيث تحصلت على نسب أقل من 70% أي أقل من محك التصحيح، البنود هي(12، 16 27 28،30) تحصلت على إستجابات متقاربة تراوحت تكراراتها بين 30 و 50/34 و بنسب مئوية بلغت 60% و 68%.

و باقي البنود كانت مرتفعة الإستجابة و تُعَدُ مهمة و لازمة للمعلم في عملية تدريسه، البنود هي(13، 17، 18، 21، 22، 23، 24، 26) بحيث تراوحت تكراراتها بين 35 و 50/43 باستجابة قدرت نسبتها المئوية بين 70% و 86%، فالبند رقم(13) و الذي ينص على(يربط الوسيلة بالموقف التعليمي بما يحقق أهداف الدرس) ب 50/35 باستجابة قدرت بـ 70% و البند رقم(17) وينص على(يراعي التوجيه الفردي و الجماعي كلما كان ذلك لازما) بـ 50/43 وباستجابة بلغت 86%.

البعد الثالث :التقويم

الجدول رقم(19)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد التقويم

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة التقويم	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
31	يلم بأساليب التقويم المختلفة و استخدامها	33	66,0	16	32,0	1	2،0
32	يقوم بالتقويم التشخيصي للوقوف على مستوى التلاميذ	36	72,0	13	26,0	1	2,0
33	يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس	30	60,0	18	36,0	2	4,0
34	يستخدم التقويم البنائي بشكل منظم	35	70,0	14	28,0	1	2,0
35	يستخدم التقويم النهائي بشكل منظم	36	72,0	13	26,0	1	2,0
36	يحرص كي تشمل عملية التقويم لجميع الجوانب (معرفية. وجدانية . نفسحركية) للتلاميذ	39	78,0	11	22,0	0	0
37	يعدل أساليب تدريسه تبعا لنتائج التقويم	39	78,0	10	20,0	1	2,0
38	يضع خططاً علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ	36	72,0	14	28,0	0	0
39	يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي	39	78,0	11	22,0	0	0
40	يعالج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي	38	76,0	10	20,0	2	4,0
41	يشخص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي	35	70,0	15	30,0	0	0
42	يحاول تلبية حاجات متعلم السنة الأولى ابتدائي	38	76,0	10	20,0	2	4,0

يتبين من الجدول رقم (19) و الخاص ببُعد التقويم بالنسبة للمعلمين، حيث توصلت النتائج إلى أن أعلى الإستجابات كانت على البند رقم(36، 37 39) و التي تنص على الترتيب(يحرص كي تشتمل عملية التقويم لجميع الجوانب .معرفية. وجدانية. نفسر حركية للتلاميذ)، (يعدل أساليب تدريسه تبعاً لنتائج التقويم)، (يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي)، حيث أبدى 50/39 معلما رأيهم حول هذه الكفاءات بأنها كفاءات مهمة و لازمة للمعلم و بدرجة كبيرة في أدائه التعليمي الناجح أي ما يعادل 4/3 العينة باستجابة قدرت نسبتها المئوية 78%. و أقل الدرجات كانت على البنود رقم(31 و 33) و التي تنص على الترتيب(يلم بأساليب التقويم المختلفة و استخدامها) ب 50/33 و باستجابة نسبتها المئوية قدرت بـ66%.و(يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس) ب50/30 و إستجابة بلغت نسبة 60%.أما باقي الإستجابات فقد حصلت على نسب مئوية مرتفعة حيث رأى المعلمون بأنها كفاءة لازمة للمعلم و بدرجة كبيرة لنجاحه في مهنة التدريس، حيث تراوحت نسبهم المئوية بين 70% و 76% و بتكرارات 35 و 50/38، و البنود هي(32، 34، 35، 38 40، 41، 42).

البعد الرابع: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

الجدول رقم(20)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بُعد إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
43	يقيم علاقات حسنة مع الإدارة	41	82,0	8	16,0	1	2,0
44	يقيم علاقات حسنة مع زملائه المعلمين	46	92,0	4	8,0	0	0
45	يعامل التلاميذ دون تمييز	42	84,0	5	10,0	3	6,0
46	يعامل التلاميذ باحترام	43	86,0	6	12,0	1	2,0
47	يعدل العادات السلوكية غير المرغوبة لدى التلاميذ بدون استخدام العقاب البدني	38	76,0	11	22,0	1	2,0
48	يضفي جو من المرح و القبول في القسم	41	82,0	9	18,0	0	0
49	يشجع التواصل بين التلاميذ مع بعضهم بعضا	41	82,0	8	16,0	1	2,0
50	يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم	42	84,0	6	12,0	2	4,0
51	يوفر الجو الاجتماعي المشجع على التعلم و تفاعل التلاميذ	43	86,0	7	14,0	0	0
52	يشارك في اوجه النشاط المدرسي	39	78,0	9	18,0	2	4,0
53	يصغي للتلاميذ باهتمام عندما يتحدثون إليه	47	94,0	3	6,0	0	0

54	ينظر إليهم مباشرة عندما يتحدثون معه	47	94,0	3	6,0	0	0
55	يعرف أسماء جميع التلاميذ	46	92,0	3	6,0	1	2,0
56	ينادي تلاميذه بأسمائهم	44	88,0	5	10,0	1	2,0
57	يتمتع بالقدرة على الصبر و الاحتمال	38	76,0	9	18,0	3	6,0
58	يتمكن التلاميذ من الحديث مع معلمهم بسهولة خارج القسم	42	84,0	7	14,0	1	2,0
59	يحرص على أن يكون مرنا حين تعامله مع الآخرين لحل مشكلات معينة	31	62,0	17	34,0	2	4,0
60	يقدر الظروف التي يدرس فيها التلاميذ و يخرج بأحكام موضوعية دقيقة	36	72,0	12	24,0	2	4,0
61	يعرف المؤثرات النفسية على تلاميذه و يحاول توجيههم و إرشادهم	33	66,0	16	32,0	1	2,0
62	يعرف المؤثرات الاجتماعية على تلاميذه و يحاول توجيههم و ارشادهم	33	66,0	16	32,0	1	2,0
63	يسعى لكسب تقدير الآباء للعمل المدرسي و تعاونهم مع المدرسة	44	88,0	6	12,0	0	0
64	يعمل على توفير الحب و الأمن و الطمأنينة و الحرية غير المطلقة في القسم	45	90,0	5	10,0	0	0
65	يظهر ذا شخصية جذابة لاهتمام تلاميذه	41	82,0	9	18,0	0	0
66	يتمتع بحبه للأطفال	41	82,0	8	16,0	1	2,0
67	يتقبل سلوك تلاميذه و ممارساتهم العفوية الطبيعية	37	74,0	12	24,0	1	2,0

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (20) الخاص ببعد إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، أن أعلى الاستجابات كانت على البنود رقم(53، 54) حيث ينص كل بند و على الترتيب(يصغي للتلاميذ باهتمام عندما يتحدثون إليه) و(ينظر إليهم مباشرة عندما يتحدثون معه) بـ50/47 و باستجابة قدرت نسبتها المئوية 94%، مما يدل على أنها كفاءات مهمة للمعلم في تعامله مع تلاميذه. و أقل نسبة كانت على البنود رقم(59 61، 62) والذي ينص كل بند على الترتيب(يحرص على أن يكون مرنا حين تعامله مع الآخرين لحل مشكلات معينة) بـ 50/31 باستجابة قدرت نسبتها بـ 60%، (يعرف المؤثرات النفسية على تلاميذه و يحاول توجيههم و إرشادهم) و (يعرف المؤثرات الاجتماعية على تلاميذه و يحاول توجيههم و إرشادهم) بنفس التكرار50/33 و بنفس الاستجابة حيث قدرت نسبتها 66%.

أما باقي البنود كانت فيها إستجابات المعلمين متقاربة، فقد تراوحت نسبها المئوية ما بين 72% و 92% و بتكرارات تراوحت بين 36 و 50/46 و هي نسب مئوية مرتفعة مما يؤكد على أنها كفاءات مهمة بالنسبة للمعلم في تعليمه.

البعد الخامس:الكفاءة العلمية و النمو المهني

الجدول رقم(21)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المعلمين في بعد الكفاءة العلمية و النمو المهني

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	الكفاءة العلمية و النمو المهني	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
68	يتقن الحقائق و المفاهيم التي تتضمنها المواد	37	74,0	11	22,0	2	4,0
69	يشارك بفاعلية في الدورات التدريبية أثناء الخدمة	38	76,0	11	22,0	1	2,0
70	يبدي حماسة في أداء عمله	45	90,0	4	8,0	1	2,0
71	يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل	44	88,0	6	12,0	0	0
72	يستفيد من خبرات زملائه	41	82,0	8	16,0	1	2,0
73	يستفيد من خبراء رؤسائه	42	84,0	8	16,0	0	0
74	يمارس مهنته متبعا المبادئ النفسية و التربوية	1	2,0	35	70,0	14	28,0
75	يتابع الجديد في المجال التربوي	37	74,0	12	24,0	1	2,0
76	يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها	38	76,0	11	22,0	1	2,0
77	يستخدم أدوات الاعلام الآلي و الأنترنت في تطوير أدائه	21	42,0	20	40,0	9	18,0

78	يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته	33	66,0	14	28,0	3	6,0

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (21) و المتعلق بالكفاءة العلمية و النمو المهني، أن أعلى الإستجابات كانت على البند رقم (70) الذي ينص على(يبدي حماسة في أداء عمله) بـ50/45 بنسبة مئوية قدرت بـ 90%. أما البند الذي تحصل على نسبة متوسطة هو البند رقم (74) الذي ينص على(يمارس مهنته متبعا المبادئ التربوية و النفسية الحديثة) بـ50/35 و باستجابة بلغت نسبتها 70% حيث أكد المعلمين على أنها كفاءة لازمة للمعلم في أدائه التعليمي لكن بدرجة متوسطة. و أقل نسبة كانت على البند رقم(78) الذي ينص على(يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته) بـ 50/33 و بإستجابة بلغت نسبتها المئوية 66%. و البند الذي حصل فيه خلاف بين المعلمين هو البند رقم(77) الذي ينص على(يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنت في تطوير أدائه) حيث أبدى نصف العينة رأي مخالف لرأي النصف الآخر بـ 20 و 50/21 و باستجابة قدرت نسبتها بين 40%و 42%.أما باقي البنود فقد حصلت على إستجابات مرتفعة قدرت بـ 37 و 50/44 و نسب مئوية تراوحت بين 74% و 88%.

النتائج العامة:

جدول رقم(22)

يوضح عرض عام للنتائج الخاصة باستجابة المعلمين حول الكفاءات التدريسية

إستجابة البنود	رقم البند	%نسبتها	عددها
بنود التي حصلت على كامل استجابة	00	00	00
بنود حصلت على إستجابة متوسطة	74	70	01
بنود حصلت على استجابة قليلة	11. 12. 16. 25. 27. 28. 29. 30. 31. 33. 59. 61. 62. 78	2% و 16%	14
بنود حصل فيها خلاف	1.77	46% و48% 42% و40%	02
بنود حصلت على استجابة مرتفعة	2.3.4.5.6.7.8.9 10.13.14.15.17.18 19.20.21.22.23.24 .26.32.34.35.36.37 38.39.40.41.42.43 44.45.46.47.48.49 50.51.52.53.54.55 56.57.58.60.63.64 65.66.67.68.69.70 71.72.73.75.76	70%و96%	61

نلاحظ من خلال الجدول رقم(22) أن البنود التي تحصلت على استجابة مرتفعة ب35 و 50/48 بإستجابة قدرت نسبتها المئوية بين 70% و 96% بلغ عددها 61 بند من بين 78 بند، و هو عدد جد مرتفع مما يؤكد على أن معلمي السنة أولى إبتدائي يتفقون على أنها كفاءات مهمة بالنسبة للمعلم ولازمة له لأداء مهنته بنجاح، و بهذا تكون فرضية الدراسة قد تحققت.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على" إتفاق المشرفين التربويين على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم"

و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب التكرارات و النسب المئوية للكفاءات التدريسية في كل بعد من الأبعاد الخمسة في الإستبيان والجداول المعروضة توضح هذه النتيجة:

2.1 عرض نتائج أبعاد الاستبيان:

البعد الأول: التخطيط للدرس

الجدول رقم(23)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد التخطيط للدرس

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة التخطيط للدرس	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
1	. يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس	1	14,3	5	71,4	1	14,3
2	يراعي مستوى النضج العقلي و البدني لتلميذ السنة أولى ابتدائي	4	57,1	3	42,9	00	00
3	يحدد مستويات الصعوبة في الدرس	7	100,0		00	00	00
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	6	85,7	1	14,3	00	00
5	يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس	7	100,0	00	00	00	00
6	ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل	6	85,7	1	14,3	00	00
7	يحسن توزيع الوقت على أجزاء الدرس	6	85,7	1	14,3	00	00
8	يختار الأنشطة التعليمية المناسبة	**7**	100,0	00	00	00	00
9	يستخدم السبورة بشكل منظم	**7**	100,0			00	00
10	يستخدم السبورة بشكل مثير باستخدام الألوان الفاتحة	5	71,4	2	28,6	00	00
11	يستفيد من تكنولوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل	3	42,9	1	14,3	3	42,9

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (23) الخاص بِبُعد التخطيط بالنسبة للمشرفين التربويين، أن أعلى الاستجابات كانت على البنود(3)،(5)،(8)،(9)، بـ7/7 و بإستجابة قدرت نسبتها 100% وتنص هذه البنود على الترتيب (يحدد مستويات الصعوبة في الدرس)،(يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس)،(يختار الأنشطة التعليمية المناسبة)،(يستخدم السبورة بشكل منظم). أما البند الذي حصل على إستجابة متوسطة هو البند رقم(1) الذي ينص على(يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس) بـ7/5 و بإستجابة بلغت نسبتها المئوية 71.4%، فقد أبدى المشرفين رأيهم حول هذه الكفاءة بأنها مهمة للمعلم لكن بدرجة متوسطة، في حين ما نسبته14.3% أبدى رايه بانها كفاءة لازمة للمعلم في أدائه لكن بدرجة كبيرة و ما يقابله بنفس النسبة و أبدى رأيه بأنها كفاءة مهمة بدرجة قليلة فقط. أما البنود التي حدث فيها خلاف هي البند رقم(2) و البند رقم(11) و التي تنص على الترتيب(يراعي مستوى النضج العقلي و البدني لتلميذ السنة أولى إبتدائي) و(يستفيد من تكنلوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل) بـ 3 و 7/4 و بنسب مئوية قدرت بين 57.1%و 42.9%حيث نجد بالنسبة للبند رقم(2) أن 7/4 من عينة المشرفين أبدى رأيه بأنها كفاءة مهمة بدرجة كبيرة للمعلم في أداء عمله بنجاح في حين 7/3 من رأى بأنها كفاءة مهمة بدرجة متوسطة فقط، أما بالنسبة للبند رقم(11) فنجد نصف عينة المشرفين من رأى بأنها كفاءة لازمة للمعلم في عمله و بدرجة كبيرة و بالمقابل نجد نصف العينة من أعطى رأياً مخالفاً و رأى أنها مهمة للمعلم لكن بدرجة قليلة فقط.

أمـا بـاقي البنـود فقـد حصـلة جميعهـا علـى درجـات مرتفعـة ممـا تؤكـد أهميتهـا بالنسبة للمعلم.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

الجدول رقم(24)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد تنفيذ الدرس

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة تنفيذ الدرس	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
12	يـربط بـين الأهـداف السـلوكية للدرس و الأهداف العامة	2	28,6	5	71,4	00	00
13	يـربط الوسـيلة بـالموقف التعليمـي بما يحقق أهداف الدرس	5	71,4	1	14,3	1	14,3
14	يعـرض الـدرس بطريقـة تراعـي مستويات التلاميذ	7	100,0	00	00	00	00
15	يحـرص علـى مشـاركة جـل التلاميذ في أنشطة الدرس	6	85,7	1	14,3	00	00
16	يطبـق أنشـطة مناسـبة مـع مـا تـم تقديمه في الدرس	7	100,0	00	00	00	00
17	يراعـي التوجيـه الفـردي و الجماعي كلما كان ذلك لازما	3	42,9	4	57,1	00	00
18	يسـتخدم اللغـة الفصـحى البسـيطة التـي يفهمهـا جميـع التلاميذ	7	100,0	00	00	00	00
19	يوظـف أحـداث مـن البيئـة المحليـة فـي عمليـة التهيئـة للدرس	4	57,1	3	42,9	00	00
20	يـربط الـدرس بالمكتسـبات السابقة للدرس	6	85,7	1	14,3	00	00

21	يوظـــف أســاليب متنوعـــة لاستحواذ الانتباه طوال الدرس	6	85,7	1	14,3	00	00
22	يــربط الــدرس بمــا ســبق مــن خــلال متابعــة و مناقشــة و تقــويم الواجبات المنزلية	6	85,7	1	14,3	00	00
23	يحــاول أن يجعــل مــادة الــدرس مثيرة للتلاميذ	7	100,0	00	00	00	00
24	يســتعمل حركــات و تعبيــرات وجــه تــدل علــى الرضــا عــن استجابة التلاميذ	7	100,0	00	00	00	00
25	يتحــرك فــي أرجــاء القســم أثنــاء الشرح	6	85,7	1	14,3	00	00
26	يوجــه أســئلة الــى التلاميــذ دون التركيز على فئة معينة	5	71,4	2	28,6	00	00
27	يتــيح الفرصــة للتلاميــذ لحــل التمرينات بصورة فردية	4	57,1	3	42,9	00	00
28	يحســن اســتخدام أســاليب التعزيــز المناســبة لإنجــاز التلاميذ خلال عملية تعلمهم	6	85,7	1	14,3	00	00
29	ينــوع الوســائل الحسية(ســمع- بصر-و لمس)	5	71,4	2	28,6	00	00
30	يســتخدم المكافــآت لتحفيــز التلاميذ على التعلم	6	85,7	1	14,3	00	00

يتضــح مــن خــلال الجــدول رقــم (24) الخــاص ببُعــد تنفيــذ الــدرس بالنســبة للمشــرفين التربــويين، أن أعلــى الاســتجابات كانــت علــى البنــود(14.16.18.23.24) ب7/7 بإســتجابة قــدرت نســبتها ب 100% و تــنص البنــود علــى الترتيــب (يعــرض الــدرس بطريقــة تراعــي مســتويات

التلاميـــذ)،(يطبق أنشـــطة مناســـبة مـــع مـــا تـــم تقديمـــه فـــي الدرس)،(يســـتخدم اللغـــة الفصـــحى البســـيطة التـــي يفهمهـــا جميـــع التلاميـــذ)،(يحاول أن يجعـــل مـــادة الـــدرس مثيـــرة للتلاميذ)،(يســـتعمل حركـــات و تعبيـــرات وجـــه تـــدل علـــى الرضـــا علـــى اســـتجابة التلاميـــذ). أمـــا البنـــود التـــي حـــدث فيهـــا خـــلاف هـــي رقـــــم(17.19.27)بــــــ3 و 7/4 و بنســـــب مئويـــــة قـــــدرت بـــــين 57.1 و 42.9%. و تـــــنص البنـــــود و بالترتيـــــب على(يراعـــــي التوجيـــــه الفـــــردي و الجمـــاعي كلمـــا كـــان ذلـــك لازمـــاً)،(يوظف أحـــداث مـــن البيئـــة المحليـــة فـــي عمليـــة التهيئـــة للـــدرس)،(يتيح الفرصـــة للتلاميـــذ لحـــل التمرينـــات بصـــورة فرديـــة). أمـــا بالنســـبة للبنـــد رقـــم(12) و الـــذي يـــنص على(يـــربط بـــين الأهـــداف الســـلوكية للـــدرس و الأهـــداف العامـــة) حيـــث أبـــدى 7/5 مـــن عينـــة المشـــرفين رأيهـــم حـــول هـــذه الكفـــاءة بأنهـــا مهمـــة للمعلـــم فـــي أدائـــه التعليمـــي لكـــن بدرجـــة متوســـطة أي بإســـتجابة قـــدرت نســـبتها المئويـــة ب 71,4%. أمـــا بـــاقي الإســـتجابات فقـــد حصـــلت علـــى نســـب مرتفعـــة بـــ 5 و 7/6 و بنســـب مئويـــة قـــدرت بـــ 71.4% و 85.7% حيـــث تشـــير إلـــى أنهـــا كفـــاءات لازمـــة و بدرجة كبيرة للمعلم من أجل تدريس ناجح.

البعد الثالث: التقويم

الجدول رقم(25)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد التقويم

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءةالتقويم	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
31	يلـــم بأســـاليب التقـــويم المختلفـــة و استخدامها	4	57,1	3	42,9	00	00
32	يقوم بالتقويم التشخيصي للوقوف على مستوى التلاميذ	5	71,4	2	28,6	00	00
33	يلم بأساليب التقويم أثناء الدرس	1	14,3	5	71,4	1	14,3
34	يستخدم التقويم البنائي بشكل منظم	3	42,9	3	42,9	1	14,3
35	يستخدم التقويم النهائي بشكل منظم	6	85,7	1	14,3	00	00
36	يحرص كي تشتمل عملية التقويم لجميع الجوانب(معرفية.وجدانية.نفسحركية) للتلاميذ	3	42,9	4	57,1	00	00
37	يعدل أساليب تدريسه تبعاً لنتائج التقويم	6	85,7	1	14,3	00	00
38	يضع خططاً علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ	7	100,0	00	00	00	00
39	يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي	7	100,0	00	00	00	00

40	يعالج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي	6	85,7	1	14,3	00	00
41	يشخص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي إن وجدت	7	100,0	00	00	00	00
42	يحاول تلبية حاجات متعلم السنة أولى ابتدائي	6	85,7	1	14,3	00	00

يتضح من خلال الجدول رقم (25) الخاص ببعد التقويم، أن أعلى الإستجابات كانت على البنود رقم (38.39.41) بـ 7/7 و باستجابة بلغت نسبتها المئوية 100%، و تنص البنود و على الترتيب(يضع خططاً علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ)،(يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي)،(يشخص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي إن وجدت).

أما البند الذي تحصل على نسبة متوسطة هو البند رقم(33) الذي ينص على(يتبع أساليب التقويم اثناء الدرس)، حيث أبد 7/5 رأيهم بأنها كفاءة لازمة للمعلم في عملية تدريسه لكن بدرجة متوسطة أي ما نسبته 71.4%. و هناك من البنود من حدث فيها خلاف و هي البنود رقم(31.34.36) التي تنص بالترتيب على(يلم بأساليب التقويم المختلفة واستخدامها) (يستخدم التقويم البنائي بشكل منظم)،(يحرص كي تشتمل عملية التقويم لجميع الجوانب: معرفية.وجدانية.نفسحركية) للتلاميذ) بـ 3 و7/4 و بإستجابة قدرت نسبتها المئوية 42.9%و 57.1%.

أمـــا بـــاقي الاســـتجابات فقـــد تحصـــلت علـــى درجـــات مرتفعـــة بحيـــث تراوحـــت تكراراتها بين 5و 7/6 و بنسب قدرت بـ 71.4% و 85.7%.

البعد الرابع: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

الجدول رقم(26)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
43	يقيم علاقات حسنة مع الإدارة	5	71,4	1	14,3	1	14,3
44	يقيم علاقات حسنة مع زملائه المعلمين	5	71,4	2	28,6	00	00
45	يعامل التلاميذ دون تمييز	7	100,0	00	00	00	00
46	يعامل التلاميذ باحترام	7	100,0	00	00	00	00
47	يعدل العادات السلوكية غير المرغوبة لدى التلاميذ بدون استخدام العقاب البدني	7	100,0	00	00	00	00
48	يضفي جو من المرح و القبول في القسم	6	85,7	1	14,3	00	00
49	يشجع التواصل مع التلاميذ بعضهم بعضا	7	100,0	00	00	00	00
50	يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم	7	100,0	00	00	00	00

51	يـوفر الجـو الاجتمـاعي المشـجع على التعلم و تفاعل التلاميذ	6	85,7	1	14,3	00	00
52	يشـارك فـي أوجـه النشـاط المدرسي	2	28,6	5	71,4	00	00
53	يصـغي للتلاميـذ باهتمـام عنـدما يتحدثون إليه	7	100,0	00	00	00	00
54	ينظـر إلـيهم مباشـرة عنـدما يتحدثون معه	7	100,0	00	00	00	00
55	يعـرف أسـماء جميـع تلاميـذ القسم	6	85,7	1	14,3	00	00
56	ينادي تلاميذه بأسمائهم	7	100,0	00	00	00	00
57	يتمتـع بالقـدرة علـى الصـبر و الاحتمال	6	85,7	1	14,3	00	00
58	يـتمكن التلاميـذ مـن الحـديث مـع معلمهم بسهولة خارج القسم	5	71,4	1	14,3	1	14,3
59	يحـرص لأن يكـون مرنـاً حـين تعاملـه مـع الآخـرين لحـل مشكلات معينة	4	57,1	3	42,9	00	00
60	يقـدر الظـروف التـي يـدرس فيهـا التلاميـذ و يخـرج بأحكـام موضوعية دقيقة	4	57,1	3	42,9	00	00
61	يعـرف المـؤثرات النفسـية علـى تلاميـذه و يحـاول تـوجيههم و إرشادهم	2	28,6	5	71,4	00	00
62	يعـرف المـؤثرات الاجتماعيـة علـى تلاميـذه و يحـاول تـوجيههم و ارشادهم	5	71,4	2	28,6	00	00

63	يسعى لكسب تقدير الآباء للعمل المدرسي و تعاونهم مع المدرسة	5	71,4	2	28,6	00	00
64	يعمل على توفير الحب و الأمن و الطمأنينة و الحرية .غير. المطلقة في القسم	6	85,7	1	14,3	00	00
65	يظهر ذا شخصية جذابة لاهتمام تلاميذه	7	100,0	00	00	00	00
66	يتمتع بحبه للأطفال	7	100,0	00	00	00	00
67	يتقبل سلوك تلاميذه و ممارساتهم العفوية الطبيعية	6	85,7	1	14,3	00	00

يتبين من خلال الجدول رقم (26) الخاص ببعد إدارة القسم و العلاقات الإنسانية بالنسبة للمشرفين، أن جميع بنود الاستبيان حصلت على إستجابات مرتفعة، و أعلى استجابة كانت على البنود رقم (45.46.47.49.50.53.54.56.65.66) ب 7/7 و بإستجابة قدرت نسبتها 100%، حيث أكد جميع المشرفين بأنها كفاءات مهمة و لازمه لمعلم السنة أولى و بدرجة كبيرة من أجل أداء أفضل.

أما البنود التي حصلت على درجة متوسطة هي البنود رقم (52و61) وتنص على (يشارك في أوجه النشاط المدرسي)،(يعرف المؤثرات النفسية على التلاميذ و يحاول توجيههم و إرشادهم)، حيث أكد 7/5من المشرفين التربويين على أنها كفاءات مهمة للمعلم لكن بدرجة متوسطة و بإستجابة بلغت نسبتها 71.4%.

أما البنود التي حدث فيها خلاف هي البنود رقم(59.60) التي تنص على(يحرص على أن يكون مرناً حين تعامله مع الآخرين لحل مشكلات

معينـــة) و يقـــدر الظـــروف التـــي يـــدرس فيهـــا التلاميـــذ و يخـــرج بأحكـــام موضوعية دقيقة) بـ 4 و3/و باستجابة قدرت ب 57.1%و 42.9%.

أمـــا بـــاقي الإســـتجابات فقـــد حصـــلت علـــى درجـــات مرتفعـــة ممـــا يؤكـــد علـــى أهميتهـــا الكبيـــرة بالنســـبة للمعلـــم مـــن أجـــل نجاحـــه فـــي تدريســـه لقســـم الســـنة أولـــى ابتـــدائي، تراوحـــت تكراراتهـــا بـــين 5 و 7/6و بلغـــت نســـبتها المئويـــة بـــين 71.4% و 85.7%.

البعد الخامس: الكفاءة العلمية و النمو المهني

الجدول رقم(27)

يوضح التكرارات و النسب المئوية لدرجات المشرفين التربويين في بُعد الكفاءة العلمية و النمو المهني

	البنود	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة	
	الكفاءة العلمية و النمو المهني	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
68	يتقن الحقائق و المفاهيم التي تتضمنها المواد	5	71,4	1	14,3	1	14,3
69	يشارك بفاعلية في الدورات التدريبية أثناء الخدمة	5	71,4	2	28,6	00	00
70	يبدي حماسة في أداء عمله	6	85,7	1	14,3		
71	يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل	5	71,4	2	28,6	00	00
72	يستفيد من خبرات زملائه	4	57,1	3	42,9	00	00
73	يستفيد من خبرات رؤسائه	5	71,4	2	28,6	00	00
74	يمارس مهنته متبعاً المبادئ التربوية و النفسية الحديثة	4	57,1	3	42,9	00	00

75	يتابع الجديد في المجال التربوي	6	85,7	1	14,3	00	00
76	يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها	6	85,7	1	14,3	00	00
77	يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنيت في تطوير أدائه	2	28,6	5	71,4	00	00
78	يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته	4	57,1	2	28,6	1	14,3

يتضح من خلال معطيات الجول رقم(27) و الخاص ببعد الكفاءة العلمية و النمو المهني بالنسبة للمشرفين التربويين، بأن أغلبية البنود تحصلت على استجابات مرتفعة تراوحت بين 5 و7/6 و بنسب مئوية قدرت بـ 71.4% و 85.7%. أما أقل استجابة كانت على البند رقم(78) الذي ينص على(يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته) بـ 7/4 و باستجابة بلغت نسبتها المئوية 57.1%.

أما فيما يخص البنود التي حصلت على إستجابة متوسطة هو البند رقم(77) فقط، الذي ينص على(يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنت في تطوير أدائه) بـ 7/5 و بنسبة مئوية بلغت 71.4%، بحيث رأى أفراد العينة أنها كفاءة مهمة بالنسبة الى المعلم لكن بدرجة متوسطة فقط.

و فيما يخص البنود التي حدث فيها خلاف هي البنود رقم(72 و 74) و التي تنص على الترتيب(يستفيد من خبرات زملائه) و (يمارس مهنته متبعا المبادئ التربوية و النفسية الحديثة) بـ 3 و 7/4 و بإستجابة قدرت نسبتها بين 42.9% و 57.1%.

2. 2 عرض نتائج السؤال المفتوح:

ينص السؤال المفتوح على" معلومات أخرى تتعلق بخصوصية مهنة المشرف التربوي(المفتش) لم يتطرق إليها الاستبيان و تودون ذكرها.

و يتضح من خلال عرض نتائج الاستبيانات، بأن جميع المشرفين التربويين عينة الدراسة قد أعطوا نفس الإجابة حول هذا السؤال بـ7/7 وباستجابة قدرت نسبتها المئوية بـ 100%، فجميعهم أكدوا على عدم وجود معلومات حول الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم السنة أولى إبتدائي لنجاحه في مهنته، لم يتطرق إليها الإستبيان و تخص مهنة المشرف التربوي.

النتائج العامة للفرضية الثانية:

الجدول رقم(28)

عرض عام للنتائج الخاصة باستجابة المشرفين التربويين حول الكفاءات التدريسية

استجابة البنود	أرقام البنود	نسبتها	عددها
بنود حصلت على كامل الدرجات	.3.5.8.9.14.16.18.23 -24.38.39.41.45.46.47 49.50.53.54.56.65.66	%100	22
بنود حصلت على إستجابة متوسطة	1.12.33.52.61.77	%71.4	06
بنود حصلت على أقل استجابة	78.34	%57.1 و %42.9	02

البنود التي حدث فيها خلاف	2.11.17.19.27.31.36.59 60.72.74	% 57.1 و 42.9%	11
بنود حصلت على درجات مرتفعة	.4.6.7.10.13.15.20.21.22 25.26.28.29.30.32.35.37 .40.42.43.44.48.51.55.57 58.62.63.64.67.68.69.70.71 73.75.76	%71.4 %85.7	37

نلاحظ من خلال الجدول رقم(28) بأن البنود التي تحصلت على كامل الدرجات(بنسبة 100%)، و البنود التي تحصلت على إستجابات مرتفعة(بنسبة 71.1% و 85.7%)، بلغ عددهم في الإجمال 78/59 و هي نسبة جد مرتفعة مما تؤكد على أن فرضية الدراسة و التي تنص على "إتفاق المشرفون التربويون على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم" قد تحققت.

3.عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على "إتفاق معلمي السنة أولى ابتدائي في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم".

و للتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، لترتيب الكفاءات من وجهة نظر المعلمين أفراد العينة محل الدراسة حسب أهميتها، وعليه فكلما زادت قيمة المتوسط الحسابي تكون الكفاءة مهمة

بشـــكل أكبـــر للمعلـــم و لازمـــة لـــه لتأديتـــه عملـــه بنجـــاح. و الجـــدول التـــالي يوضح النتائج:

الجدول رقم(29)

يوضح ترتيب الكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة للمعلمين

الرقم	أبعاد الكفاءات	الترتيب	المتوسط الحسابي
01	التخطيط للدرس	05	30.12
02	تنفيذ الدرس	02	51.52
03	التقويم	03	32.18
04	إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	01	69.76
05	الكفاءة العلمية و النمو المهني	04	30.46

يتبـين مـن الجـدول رقـم(29) بـأن معلمـو السـنة أولـى ابتـدائي أعطـوا أهميـة كبيـرة لجميـع الكفـاءات التدريسـية المتضـمنة فـي أداة الدراسـة لـديهم، فنجـد هنـاك اتفـاق بـين المعلمـين. بمختلـف مـؤهلاتهم و أقـدميتهم فـي التـدريس و عـدد السـنوات التـي درّسـوا خلالهـا لقسـم السـنة الأولـى. فـي تـرتيبهم للكفـاءات حسـب أهميتهـا، فقـد تراوحـت المتوسـطات الحسـابية مـن 30.12 الـى 69.76. حيـث حـازت كفـاءة إدارة القسـم و العلاقـات الإنسـانية المرتبـة الأولـى بـين جميـع المعلمـين، بمتوسـط حسـابي قـدر بـ69.76، و حـازت كفـاءة تنفيـذ الـدرس المرتبـة الثانيـة، بمتوسـط حسـابي قـدر بـ 51.52 و جـاءت كفـاءة التقـويم فـي المرتبـة الثالثـة، بمتوسـط حسـابي بلـغ 32.18 أمـا المرتبـة الرابعـة فقـد حازتـا عليهـا الكفـاءة العلميـة و النمـو المهنـي،

بمتوسط حسابي 30.46، و جاءت كفاءة التخطيط للدرس في المرتبة الخامسة و الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ 30,12.

و هذا يعني أن جميع المعلمين يدركون بأن إدارة و العلاقات الانسانية في هذه المرحلة العمرية و التعليمية للتلميذ من أهم الكفاءات التدريسية على الإطلاق في عملية التدريس، و يدركون بأن تنفيذ الدرس و التقويم يليها في الأهمية، ثم ما يتوفر للمعلم من كفاءة علمية و نمو مهني، و أخيراً التخطيط للدرس بالنسبة لهم .أي من وجهة نظرهم.أقل هذه الكفاءات أهمية في هذا المستوى. و بذلك يمكن القول في الأخير بأن فرضية الدراسة و القائلة" بإتفاق معلمي السنة أولى إبتدائي في ترتيبهم للكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة لهم" قد تحققت.

4.عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على" إتفاق المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم"

و للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، لترتيب الكفاءات من وجهة نظر المشرفين التربويين أفراد العينة محل الدراسة حسب أهميتها، و عليه فكلما زادت قيمة المتوسط الحسابي تكون الكفاءة مهمة بشكل أكبر للمعلم في أدائه لعملية التدريس بنجاح و طبعاً من وجهة نظر المشرف التربوي. و الجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول رقم(30)

يوضح ترتيب الكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة للمشرفين التربويين

الرقم	أبعاد الكفاءات	الترتيب	المتوسط الحسابي
01	التخطيط للدرس	04	4.29
02	تنفيذ الدرس	02	7.86
03	التقويم	03	4.86
04	إدارة القسم و العلاقات الإنسانية	01	10.71
05	الكفاءة العلمية و النمو المهني	04	4.29

يتبين من خلال الجدول رقم (30) أن هناك إتفاق بين المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية حسب أهميتها بالنسبة إليهم على النحو التالي:

حيث جاءت كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية في المرتبة الأولى بين جميع المشرفين، بمتوسط حسابي يساوي 10.71، و حازت كفاءة تنفيذ الدرس على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدر بـ 7.86، و جاءت كفاءة التقويم في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدر بـ 4.86، أما الكفاءة العلمية و النمو المهني و كفاءة التخطيط للدرس فقد حازتا على نفس المرتبة، بمتوسط حسابي قدر بـ 4.29. و هذا يعني أن المشرفين التربويين على دراية كاملة بأهمية كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية بالنسبة للمعلم في هذه المرحلة العمرية و الحساسة خاصة، و هم على دراية بأن تنفيذ الدرس و كفاءة التقويم يليها في الأهمية، ثم ما يتوفر لمعلم السنة أولى ابتدائي من كفاءة علمية و نمو مهني، و كفاءة التخطيط

للـــدرس مـــن وجهـــة نظـــرهم يقعـــان فـــي نفـــس المرتبـــة مـــن خـــلال تقـــديرهم لأهميتهمـــا. وبـــذلك يمكـــن القـــول بـــأن فرضـــية الدراســـة والتـــي تـــنص علـــى" اتفـــاق المشـــرفون التربويـــون فـــي تـــرتيبهم للكفـــاءات التدريســـية حســـب أهميتهـــا لهـــم" قـــد تحققت.

5.عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تـــنص هـــذه الفرضـــية علـــى" عـــدم وجـــود إخـــتلاف بـــين معلمـــي الســـنة أولـــى ابتـــدائي و بـــين المشـــرفين التربـــويين فـــي تـــرتيبهم للكفـــاءات التدريســـية حســـب أهميتها من وجهة نظرهم،و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم".

و للإجابـــة علـــى هـــذه الفرضـــية تـــم إســـتخراج المتوســـطات الحســـابية و الإنحرافـــات المعياريـــة، ســـواء بالنســـبة لعينـــة المعلمـــين و عينـــة المشـــرفين و المتوســـطات الحســـابية و الإنحرافـــات المعياريـــة الكليـــة، و الجـــدول التـــالي يبين النتائج:

الجدول رقم(31)

يوضح ترتيب المعلمين و المشرفين التربويين للكفاءات التدريسية

المعلمين				المشرفين التربويين			
رقم	أبعاد الكفاءات	الترتيب	المتوسط	رقم	الترتيب	المتوسط	المتوسطات الكلية
01	التخطيط للدرس	05	30.12	01	04	4.29	26.95
02	تنفيذ الدرس	02	51.52	02	02	7.86	46.16
03	التقويم	03	32.18	03	03	4.86	28.82

04	إدارة القســـــم و العلاقـــــات الإنسانية	01	69.76	04	01	10.71	62.51
05	الكفـــاءة العلميـــة و النمـــو المهني	04	30.46	05	04	4.29	27.25

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول رقـم (31) أن هنـاك إتفـاق بـين معلمـي السـنة أولـى ابتـدائي و بـين المشـرفين التربـويين فـي تـرتيبهم للكفـاءات التدريسـية حسب أهميتها على النحو التالي:

حيـث جـاءت كفـاءة إدارة القسـم و العلاقـات الإنسـانية فـي المرتبـة الأولـى بـين جميـع المعلمـين و المشـرفين التربـويين، بمتوسـط حسـابي قـدر بـ 69.76 بالنسـبة للمعلمـين ، و متوسـط حسـابي قـدر بـ 10.71 بالنسـبة للمشـرفين التربـويين، و بمتوسـط حسـابي كلـي قـدر بـ62.51 ، و جـاءت كفـاءة تنفيـذ الـدرس فـي المرتبـة الثانيـة، بمتوسـط حسـابي بلـغ 51.52بالنسـبة للمعلمـين وبمتوسـط حسـابي يسـاوي 7.86بالنسـبة للمشـرفين، وبمتوسـط حسـابي كلـي بلـغ 46.16.أمـا المرتبـة الثالثـة فقـد حـازت عليهـا كفـاءة التقـويم، بمتوسـط حسـابي قـدر بـ32.18بالنسـبة للمعلمـين، و بمتوسـط حسـابي يسـاوي 4.86بالنسـبة لعينـة المشـرفين التربـويين، و بمتوسـط حسـابي كلـي قـدر بـ28.82. و حظيـت الكفـاءة العلميـة و النمـو المهنـي المرتبـة الرابعـة بمتوسـط حسـابي قـدر بـ 30.46 بالنسـبة للمعلمـين، و بمتوسـط حسـابي بلـغ 4.29 بالنسـبة للمشـرفين التربـويين، و بمتوسـط حسـابي كلـي قـدر بـ27.25. و فـي المرتبـة الأخيـرة جـاءت كفـاءة التخطـيط للـدرس بمتوسـط حسـابي قـدر بـ 30.12بالنسـبة للمعلمـين، و وضـع المشـرفين التربـويين الكفـاءة العلميـة و النمـو المهنـي فـي نفـس المرتبـة مـع كفـاءة

التخطيط للدرس بمتوسط حسابي قدر ب 4.29، أما المتوسط الحسابي الكلي فقد بلغ 26.95.

و ما يمكن إستنتاجه من خلال عرض نتائج الجدول رقم(29) بأن هناك إتفاق بين المعلمين و المشرفين التربويين في ترتيبهم لأربع كفاءات تدريسية و هي: كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، تنفيذ الدرس التقويم، الكفاءة العلمية و النمو المهني. و وجد إختلاف فقط في ترتيبهم لكفاءة التخطيط للدرس، حيث وضعها جميع المعلمين في المرتبة الخامسة و الأخيرة بينما وضعها المشرفين التربويين في المرتبة الرابعة أي في نفس المرتبة مع الكفاءة العلمية و النمو المهني، و بذلك يمكن القول بأن فرضية الدراسة و التي تنص على" عدم وجود إختلاف بين معلمي السنة أولى إبتدائي و بين المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية حسب أهميتها من وجهة نظرهم" قد تحققت.

6.عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى المؤهل العلمي".

للإجابة على هذه الفرضية تم إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية و حساب (ت) الفروق.

و يبين الجدول التالي نتيجة حساب فروق في الكفاءات التدريسية بين متوسطي معلمي السنة أولى إبتدائي اللذين لديهم مؤهل علمي جامعي و نظائرهم من خرجي المعهد التكنولوجي:

الجدول رقم(32)

يوضح الفروق في الكفاءات التدريسية الراجعة إلى المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
جامعي	18	214.77	15.19	0.273	2.02	78	0.05
خريج المعهد	32	213.62	13.40				

يتضح من الجدول رقم(**32**) بأن قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين ذوي المؤهل العلمي جامعي يساوي 214.77 و تنحرف عنه القيم بدرجة 15.19، أما متوسط قيم المعلمين من خريجي المعهد التكنولوجي قد بلغ 213.62 و تنحرف عنه القيم بمقدار 13.40. و عند المقارنة بين متوسطي المجموعتين غير المتجانستين و حساب (ت) فقد وصلت قيمة(ت)المحسوبة 0.273 و عند مقارنتها بقيمة ت المجدولة 2.02 و ذلك عند درجة الحرية 78 و عند مستوى الدلالة 0.05، فإننا نلاحظ بأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) المجدولة مما يعني عدم تحقق فرضية الدراسة و بالتالي يتم رفضها و قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي ترجع إلى المؤهل العلمي".

7.عرض نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس".

و للإجابة على هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و حساب (ت) الفروق. و يتبين من خلال عرض الجدول التالي، نتيجة حساب الفروق في الكفاءات التدريسية بين متوسطي معلمي السنة أولى الذين لديهم أقدمية متوسطة في التدريس تراوحت من أقل من 10 سنوات، و نظائرهم ممن لديهم أقدمية تراوحت من 10 سنوات فما فوق:

الجدول رقم(33)

يوضح الفروق في الكفاءات التدريسية الراجعة إلى الأقدمية في التدريس

الأقدمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
أقل من 10	12	212.83	15.46	0.340	2.02	48	0.05
10 و ما فوق	38	214.42	13.61				

يتضح من الجدول رقم(33) أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة معلمي السنة أولى إبتدائي الذين يمتلكون أقدمية متوسطة في التدريس و التي تراوحت أقل من 10 سنوات بلغ 212.83 و بانحراف معياري يساوي

15.46 أما المتوسط الحسابي للمعلمين الذين تفوق أقدميتهم في التدريس 10 سنوات قد بلغ 214.42 و بانحراف معياري قدر بـ 13.61، و عند المقارنة بين متوسطي المجموعتين غير المتجانستين و حساب (ت) فقد وصلت قيمة ت المحسوبة 0.340، و عند مقارنتها بقيمة ت المجدولة و التي تساوي 2.02 و ذلك عند درجة الحرية 48 و مستوى الدلالة 0.05، فقيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت المجدولة فهي غير دالة عند هذا المستوى، معنى هذا أنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين في الكفاءات التدريسية، وعليه يمكن القول بأن فرضية الدراسة لم تتحقق و بالتالي يتم رفضها و قبول بالمقابل الفرضية الصفرية و التي تنص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس".

8.عرض نتائج الفرضية الثامنة:

تنص هذه الفرضية على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى".

للإجابة على هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و حساب (ت) الفروق.

و يبين الجدول التالي نتيجة حساب الفروق في الكفاءات التدريسية بين متوسطي معلمي السنة أولى إبتدائي الذين درّسوا لقسم السنة أولى ابتدائي من سنة إلى 05 سنوات و نظائرهم ممن درّسوا من 06 سنوات فما فوق.

الجدول رقم(34)

يوضح الفروق في الكفاءات التدريسية الراجعة إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى

عدد سنوات التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
من سنة إلى 05 سنوات	33	214.21	14.76	0.120	2.02	48	0.05
من 06 سنوات و ما فوق	17	213.70	12.59				

يتضح من الجدول رقم(34) قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية لقسم السنة الأولى من التعليم الإبتدائي من سنة إلى 05سنوات 214.21 و تنحرف عنه القيم بدرجة تساوي14.76، أما متوسط قيم المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية تفوق 06 سنوات قد بلغ 213.70 و تنحرف عنه القيم بمقدار 12.59، وعند المقارنة بين متوسطي المجموعتين غير المتجانستين و حساب (ت)، فقد وصلت (ت) المحسوبة الى 0.120 وعند مقارنتها بقيمة (ت) المجدولة التي تساوي 2.02عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 48، نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة ت المجدولة فهي بذلك غير دالة إحصائيا عند هذا المستوى، معنى هذا أنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين في الكفاءات التدريسية، و عليه يمكن القول أن الفرضية الصفرية قد تحققت.

و هـذا يعنـي تشـابه المعلمـون فـي الكفـاءات التدريسـية، مهمـا إختلـف عـدد سـنوات تدريسـهم لقسـم السـنة أولـى، سـواء درّس المعلـم لهـذا القسـم مـرة واحـدة أي لعـام واحـد أو كمـا لـو درّس لـه لأكثـر مـن 6 مـرات، فـالمعلمون يتشـابهون فيمـا بيـنهم فيمـا يلـزم المعلـم فـي كفـاءة التخطـيط للـدرس و تنفيـذ والتقـويم و فـي إدارة القسـم و العلاقـات الإنسـانية و فـي الكفـاءة العلميـة والنمـو المهنـي. وبالتـالي فـإن عـدد سـنوات التـدريس لقسـم السـنة الأولـى إبتـدائي و لعـدة مـرات لا يـؤثر فـي إدراك المعلمـين للكفـاءات التدريسـية اللازمـة لنجاحهم في أدائهم التعليمي.

الفصـــــــــل السابـــــــــــــع

تفسير نتائج الدراسة و مناقشتها

- تفسير نتائج الفرضية الأولى
- تفسير نتائج الفرضية الثانية
- تفسير نتائج الفرضية الثالثة
- تفسير نتائج الفرضية الرابعة
- تفسير نتائج الفرضية الخامسة
- تفسير نتائج الفرضية السادسة
- تفسير نتائج الفرضية السابعة
- تفسير نتائج الفرضية الثامنة

تمهيد

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي، و لغرض تطبيق الدراسة قامت الطالبة الباحثة بتصميم استبيان، و تطبيقه على عينة من المعلمين و المشرفين التربويين.

و سيتم في هذا الفصل تفسير نتائج الدراسة و مناقشتها من خلال عرض نتائج الفرضيات التي توصلت اليها الطالبة الباحثة في الجانب الميداني. كما سوف تتم مناقشتها في ضوء المتغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية.

1.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على" إتفاق معلمي السنة أولى إبتدائي على أهمية وجود الكفاءات التدريسية، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم".

و للتحقق من الفرضية تم حساب التكرارات و النسب المئوية للكفاءات في كل بعد من الأبعاد الخمسة لدى المعلمين، و يمكن تفسير هذه النتائج للأسباب التالية:

البُعد الأول: التخطيط للدرس

نلاحظ من الجدول رقم(17) الخاص ببعد التخطيط للدرس، بأن كل البنود و التي بلغت(11) بنداً، حظيت أغلبيتها بنسب مئوية مرتفعة تراوحت تكراراتها بين 35 و 50/48 و بنسب مئوية تراوحت بين 70% و 96%، و هذا ما يؤكد أهمية هذه الكفاءات بالنسبة للمعلم الناجح. أما البنود التي حصلت على أقل الإستجابات:

البند رقم(11): يستفيد من تكنولوجيا التعلم كمصدر مهم للوسائل

لقد أبدى 32% من المعلمين رأيهم بأنها كفاءة لازمة للمعلم بدرجة كبيرة ب 50/16 و هذه النسبة تعد ضئيلة، و قد يعود السبب في ذلك كون معلم السنة أولى ابتدائي لا يحتاج الى الوسائل التكنولوجية في تعليمه كالأنترنيت و أجهزة الإعلام الآلي اللهم إن إستعان بجهاز الطبع لتجهيز بعض الرسومات أو الدروس للتلاميذ أو طبعه لأسئلة الامتحانات و يعتمد في تدريسه على الورقة و القلم و اللوحة و الطبشور و في مقدمتها السبورة التي لا غنى عنها في عصر التكنولوجيا.

من البنود التي حدث فيها خلاف:

البند رقم(01): يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس

حيث أبدى 50/23 رأيه حولها باعتبارها كفاءة مهمة للمعلم في أدائه التعليمي لكن بدرجة كبيرة، أي ما نسبته 46%، و بالمقابل 50/24 تقريبا نفس عينة الدراسة، أعطت رأيها في إعتبارها كفاءة لازمة للمعلم الناجح لكن بدرجة متوسطة، ما نسبته 48%، و قد يعود السبب في ذلك إلى غموض أهداف الدرس و صعوبة تحقيقها من طرف المعلم بالقياس إلى الأغراض السلوكية التي يمكن من خلالها تقويم كفاءة و فاعلية التدريس، بالإضافة إلى أنها تساعد في تقويم التلميذ بشكل محدد و دقيق. أو قد يعود السبب إلى جهل المعلمين معنى الغرض السلوكي و مواصفاته.

أما البنود التي حصلت على أعلى الإستجابات هي:

البند رقم(04): يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس

فقد أبدى 50/47 رأيهم بإعتبارها كفاءة لازمة للمعلم و بدرجة كبيرة من أجل أداء جيد، بإستجابة قدرت نسبتها المئوية ب 94%، فالمعلم الناجح هو الذي يختار الوسائل التعليمية التي تحقق الأغراض السلوكية التي يسعى لتحقيقها، و يجهزها قبل أن يشرع في عرضه لدرسه.

البند رقم(03): يحدد مستويات الصعوبة في الدرس

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة 50/46 من عينة الدراسة أعطت رأيها حول هذه الكفاءة بأنها لازمة للمعلم بدرجة كبيرة في أدائه التدريسي الناجح، بإستجابة قدرت نسبتها 92%. و قد يرجع السبب في ذلك كَون المعلم الناجح هو من يحدد النقاط الصعبة في درسه و يحاول بشتى الطرق تبسيطها ليستوعبها جميع التلاميذ مهما كانت الفروقات بينهم مستعينا بأمثلة من الواقع و بوسائل إيضاحية لدعم تعليمه.

البند رقم(06): ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل

و قد أظهرت النتائج أن 50/46 أبدوا رأيهم حول هذه الكفاءة بأنها كفاءة لازمة للمعلم الناجح، باستجابة قدرت ب 92%، و هذا يؤكد إيمان المعلمين بأن المعلم المتميز و الكفء هو الذي يقدم مادته بطريقة منظمة تتسم بالوضوح و الترابط و التنقل المنطقي من جزء الى جزء و من عنصر إلى عنصر، مراعياً في ذلك الإنتقال من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب.

البُعد الثاني: تنفيذ الدرس

لقد توصلت نتائج تحليل بُعد تنفيذ الدرس كما هو مبين في الجدول رقم(18) إلى أن، أعلى الاستجابات كانت على:

البند رقم(15): يحرص على مشاركة جُل التلاميذ في أنشطة الدرس

حيث أبدى 50/46 من عينة الدراسة رأيهم على إعتبارها كفاءة لازمة للمعلم بدرجة كبيرة في أدائه التعليمي المميز، ما نسبته 92%، و يمكن تفسير ذلك لشعور جميع المعلمين بأن التدريس الجيد هو التدريس الذي يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ، و يبدون نشاط و حماسة و شوق أثناء تدريسهم، و يدرك المعلمون جيداً بأن صفة الإنصاف التي يجب أن يتميز بها المعلم الناجح تتجسد في توفيره للفرص أمام تلاميذه للمشاركة في القسم. من البنود التي حصلت على إستجابة مرتفعة ب50/44 بنسبة مئوية قدرت ب88% نذكر:

البند رقم(14): يعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ

و يمكن إرجاع هذه النتيجة كَون المعلم أثناء عرضه لدرسه لابد أن يأخذ في الإعتبار حاجات و قدرات مختلف تلاميذ قسمه، و أن يوازن بين الحاجات و الفروق الفردية و الحاجات و الفروق الجماعية بغية الوصول إلى معرفة شاملة بحاجاتهم المعرفية و الوجدانية و النفس حركية، من أجل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف.

البند رقم(19): يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس و يمكن تفسير ذلك بأّن المعلم المتميز هو القادر على أن يربط الأمور النظرية التي يعلمها لتلاميذه بتجاربهم اليومية من أجل أن يدخلهم في

موضـــوع الـــدرس بطريقـــة ســـهلة و مشـــوقة و كـــي يُرسّـــخ المعلومـــة أكثـــر فـــي أذهان تلاميذه.

البند رقم(18):يستعمل اللغة الفصحى البسيطة التي يعلمها جميع التلاميذ

فالتلميـــذ صـــاحب الســـتة ســـنوات يفهـــم اللغـــة الفصـــحى البســـيطة و المعلـــم علـــى درايـــة بـــذلك، فمســـتوى الفهـــم لديـــه لـــم يرتقـــي لحـــد فهمـــه المصـــطلحات العلميـــة و الكلمـــات الصـــعبة المجـــردة، فلـــو نظرنـــا الـــى الواقـــع نجـــد بـــأن الأطفـــال يفهمـــون اللغـــة الفصـــحى البســـيطة كـــالتي تســـتعمل فـــي الرســـوم المتحركـــة و يحفظونها بسرعة كبيرة و حتى يُقلدونها.

البند رقم(20): يربط الدرس بالمكتسبات السابقة للدرس

أظهـــرت النتـــائج بـــأن 50/44 إعتبروهـــا كفـــاءة لازمـــة للمعلـــم بدرجـــة كبيـــرة فـــي إنجـــاح عملـــه، مـــا نســـبته 88%، و يمكـــن تفســـير ذلـــك بـــأن المعلمـــين علـــى درايـــة كاملـــة بـــأن المعرفـــة متسلســـلة، و أن الخبـــرة متسلســـلة و الطفـــل لا يعلـــم خبـــرة جديـــدة إلا إذا كـــان مـــتمكن مـــن خبـــرة ســـابقة. فتحديـــد المكتســـبات الســـابقة للـــدرس تلعـــب دور فـــي مواجهـــة مختلـــف الوضـــعيات الجديـــدة، كمـــا أنهـــا تســـاعد في صياغة الوضعيات.

أما البنود التي تحصلت على إستجابات متوسطة:

البند رقم(12): يربط الأهداف السلوكية للدرس و الأهداف العامة

فقـــد أبـــدى 60% مـــن عينـــة الدراســـة آراءهـــم حـــول هـــذه الكفـــاءة بأنهـــا مهمـــة بدرجـــة كبيـــرة للمعلـــم فـــي أدائـــه التعليمـــي أي مـــا يقابلـــه 50/30، وتعـــد هـــذه النســـبة ضـــئيلة لأهميـــة هـــذا البنـــد، و قـــد يعـــود الســـبب فـــي ذلـــك عـــدم وضـــوح

الرؤيــة لهــذا المفهــوم و صــعوبة الــتمكن منهــا أثنــاء تنفيــذ الــدرس.و تعــد نتيجــة هذا البند متقاربة تماما لنتيجة البند رقم(01) و جاءت كأنها تؤكده.

البند رقم(25): يتحرك في أرجاء القسم أثناء الشرح

أظهــرت نتــائج الدراســة أن 50/29 إعتبرهــا كفــاءة مهمــة للمعلــم النــاجح فــي عملــه، بنســبة مئويــة قــدرت ب 60%، و يمكــن تفســير ذلــك أن مــن بــين عوامــل ضــبط القســم و إدارتــه حركــة المعلــم و تنقلــه بــين التلاميــذ و المعلمــون علــى درايــة بــأن كثــرة الحركــة بــين التلاميــذ مــن شــأنها تشــتيت إنتبــاههم و إضــعاف ســيطرة المعلــم، و إســتغلال تلــك الحركــة مــن طــرف بعــض التلاميذ للعبث و الخروج عن الدرس.

البند رقم(29): ينوع الوسائل الحسية(سمع. بصر. لمس)

حيــث أبــدى 50/30 مــن عينــة الدراســة رأيهــم حــول هــذا البنــد بأنــه كفــاءة لازمــة للمعلــم مــن أجــل نجاحــه فــي عمليــة التعلــيم، مــا نســبته 60%، وقــد يعــود الســبب فــي ذلــك إلــى إفتقــار المــدارس لهــذه الوســائل، فــالمعلم لا يســتعمل الوســائل التكنولوجيــة كالأنترنيــت و الإعــلام الآلــي و الحاســوب فــي تعليمــه لهــؤلاء الأطفــال، و يعتمــد علــى الكتــاب المدرســي و الملصــقات و الصــور و مــا إلــى ذلــك مــن وســائل تجســد المحســوس فــي عمــل المعلــم ليفهمــه الأطفــال.و نتيجــة هــذا البنــد جــاءت مشــابهة لنتيجــة البنــد رقــم(77) الــذي ينص على(يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنيت في تطوير أدائه).

البعد الثالث: التقويم

يتبين من الجدول رقم(19) الخاص بِبُعد التقويم، إلى أن أعلى الإستجابات كانت على البنود(36،37،39) ب50/39 و بنسبة مئوية قدرت ب 78%، و يمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

البند رقم(36): يحرص لكي تشمل عملية التقويم لجميع الجوانب(معرفية. وجدانية.نفسحركية)

فالمعلم يدرك بأن المفهوم الحديث للتربية لم يعد التركيز على التربية العقلية مقبولاً لأن لشخصية الفرد مجالاتها المعرفية و الوجدانية و المهارية و النفسحركية، ولأن التلميذ هو المستهدف في العملية التَعْلِيمية فيمتد الإهتمام إلى جميع جوانب شخصيته، من حيث بناء شخصية المتعلم و تقويم جوانب هذه الشخصية.

البند رقم(37): يعدل أساليب تدريسه تبعا لنتائج التقويم

فالمعلم الناجح هو الذي يدرك أهمية التقويم في إكتشافه لنقاط الضعف لدى التلاميذ و يحاول علاجها و ذلك باتخاذ أسلوب جديد في تدريسه من أجل الوصول إلى أفضل النتائج مع تلاميذه، و تحقيق أهداف الدرس. فكل موضوع و أسلوبه الملائم و الخاص لتدريسه. فنجاح المعلم يكمن في معرفته بأن عملية التقويم التربوي تقوم في الأساس على: إكتشاف الثغرات و وضع التوصيات، و معالجة النواقص، و تغيير الأساليب.

و أقل الإستجابات كانت على :

البند رقم(33): يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس

حيث أبدى 50/30 من المعلمين آراءهم حول هذه الكفاءة بأنها مهمة و لازمة للمعلم في أداءه التعليمي، بنسبة مئوية تساوي 60%. و هذه النسبة تعد ضئيلة مقارنة لأهمية هذه الكفاءة في العملية التَعلِيمية التعَلُّمية، و قد يعود السبب في ذلك ربما إلى عدم فهم السؤال من طرف المعلمين، فهذا البند لا يقصد من ورائه مسألة التقويم المستمر المتبع في المدارس حيث يضع المعلم علامة التقويم المستمر في أول خانة من كشف النقاط أو من دفتر التلاميذ، بإستثناء السنة الأولى من التعليم الإبتدائي التي لا يتم إتباع أسلوب التقويم المستمر مع هؤلاء التلاميذ.

البعد الرابع: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم(20) ، بأن أعلى الإستجابات كانت على البنود(54،53) ب 50/47 و بإستجابة قدرت نسبتها 94% و يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

البند رقم(53): يصغي للتلاميذ بإهتمام عندما يتحدثون إليه

فالمعلم المتميز في أدائه يمارس إصغاء مركزاً و متعاطفاً ليظهر لتلاميذه أنه لا يهتم بما يجري في القسم بل يعتني بحياة تلاميذه بشكل عام. فإستيعاب المعلم لإهتمامات تلاميذه يزيد من حبهم له فهو بذلك يقيم دليل على الإهتمام الأصيل و التعاطف نحو تلاميذه.

البند رقم(54): ينظر إليهم مباشرة عندما يتحدثون معه

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم الناجح هو الذي يظهر الإهتمام لتلاميذه وينتبه جيداً لما يريد تلاميذه قوله له، و هذه النتيجة جاءت مؤكدة لنتيجة البند الذي قبلها.

و بالمقابل نجد بنود حصلت على إستجابات ضعيفة قدرت ب 50/33 و بنسب مئوية منخفضة قدرت ب 66% و هي:

البند رقم(61):يعرف المؤثرات النفسية على تلاميذه و يحاول توجيههم و إرشادهم

و يمكن تفسير هذه النتيجة أن دور المعلم التوجيهي و الإرشادي مهم جداً في نجاح أدائه، لكن قد تكون المعوقات التي تواجه المعلم أثناء تعليمه تجعله غير قادر على البحث على المؤثرات النفسية على تلاميذه، كظاهرة الإكتظاظ في الأقسام، و طول المنهاج و تقيد الحصة بوقت محدد، و ما إلى ذلك. أو قد يكون توجيه المعلم للحالات التي تحتاج إلى متابعة الى المختص النفسي التابع للصحة المدرسية يجعله غير مهتم بالمؤثرات النفسية للتلاميذ.

البند رقم(62): يعرف المؤثرات الإجتماعية على تلاميذه و يحاول توجيههم و إرشادهم

قد تعود أسباب هذه النتيجة لنفس أسباب نتيجة البند السابق، فإهتمامات المعلم الكثيرة من تخطيط الحصص و تنفيذه و تقويم التلاميذ و إعداده للحصص العلاجية، حالت دون إمكانيته على البحث على الأسباب الإجتماعية و المؤثرات على تلاميذه.

البعد الخامس: الكفاءة العلمية و النمو المهني

يتضح من خلال الجدول رقم(21) المتعلق بالكفاءة العلمية و النمو المهني، أن أعلى إستجابة كانت على البند رقم(70) ب 50/45 قدرت نسبتها ب 90%، و يمكن تفسير ذلك بما يلي:

البند رقم(70): يبدي حماسة في أداء عمله

فأغلبية المعلمين يؤمنون بأن المعلم الكفء هو الذي يشعر في نفسه بأنه يؤدي رسالة يقدسها و يعتز بها و يرغب في أدائها و لا يريد أن يتقدم عليه أحد في أدائها، و ينعكس ذلك في المنافسة الشريفة بين زملاء عمله و هذا يشرح الإتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس ككل. و أقل إستجابة كانت على:

البند رقم(78): يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته

فقد أبدى 50/33 من عينة الدراسة رأيهم حول هذه الكفاءة بأنها مهمة بدرجة كبيرة للمعلم في أدائه التعليمي بإستجابة قدرت نسبتها المئوية بـ 66%، و هذه النسبة تعد ضئيلة بالنسبة لأهمية هذا البند خاصة في عصر يتغير باستمرار و يتطور بسرعة مذهلة، و يرجع السبب في هذه النتيجة هو كون المعلمين يظنون أن المعلم الذي يُعهد إليه تدريس قسم السنة أولى إبتدائي ليس بحاجة إلى معرفة كبيرة و ثقافة واسعة و معلومات جديدة بإستمرار لتعليم تلاميذ الستة سنوات القراءة و الكتابة و مسك القلم و رسم الحروف، أو قد يعود السبب إلى عدم فهم ما يرمي إليه البند من طرف المعلمين.

أما البند الذي حصل على إستجابة متوسطة ب 50/35 و بنسبة مئوية 70%، حيث إعتبرها المعلمين كفاءة مهمة للمعلم لكن بدرجة متوسطة:

البند رقم(74): يمارس مهنته متبعا المبادئ النفسية و التربوية

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه، قبل أن نتكلم عن ممارسة المعلم للمبادئ النفسية و التربوية في مهنته، نتكلم عن إعداد المعلم إعداداً تربوياً سليما يُمكِّنه من توظيف علم النفس في التعامل مع التلاميذ و إدارة القسم بوسائل تربوية سليمة. فربما قد يكون تكوين المعلم غير كافي، أو ربما عدم تمكُن المعلم من ممارسة مهنته متبعاً المبادئ النفسية و التربوية لعدم إهتمامه بهذه الكفاءة، جعله يقَلل من أهمية هذه الكفاءة و في ممارستها.

أما البند الذي حصل بشأنه خلاف هو:

البند رقم(77): يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنيت في تطوير أدائه

حيث أبدى 42% من المعلمين رأيهم باعتبارها كفاءة لازمة للمعلم بدرجة كبيرة أي 50/21 من عينة الدراسة، مقابل 40% من المعلمين من إعتبرها كفاءة لازمة للمعلم بدرجة متوسطة أي 50/20، و يرجع السبب في هذه النتيجة أن تلاميذ السنة أولى مازالوا لم يتقنوا مسك القلم و لم يتعلمو بعد القراءة و الكتابة حتى يستخدم المعلم في تدريسه الأنترنيت و غيرها من الوسائل المتطورة، أو أن المعلمون لم يفهموا القصد من البند. و في الأخير يمكن القول أن المعلمين يتفقون على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم و التي تخص جميع الأبعاد الخمسة سواء، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، و التقويم، إدارة القسم و العلاقات الإنسانية و الكفاءة العلمية و النمو المهني، حيث من بين 78 بنداً تحصل 61 بند على إستجابة مرتفعة قدرة نسبتها المئوية بين 70%و 96%و هذه النسبة تبرز أهمية هذه الكفاءات لمعلم السنة الأولى الناجح في أدائه التعليمي.

2.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على "إتفاق المشرفين التربويين على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم"

و للتحقق من الفرضية تم حساب التكرارات و النسب المئوية للكفاءات في كل بعد من الأبعاد الخمسة من الإستبيان. و يمكن تفسير النتائج للأسباب التالية:

2.1.تفسير نتائج أبعاد الاستبيان

البعد الأول:التخطيط للدرس

نلاحظ من الجدول رقم (23) بأن أعلى الإستجابات كانت على البنود(3.5.8.9) ب 7/7 و بنسبة مئوية قدرت ب 100%، و يمكن تفسير بعض من هذه النتائج كما يلي:

البند رقم(03): يحدد مستويات الصعوبة في الدرس

ففي رأي جميع المشرفين بأن المعلم المتميز في أدائه التعليمي يكمن في معرفته الجيدة لمادته و يحدد نقاط الصعوبة أثناء تحضيره لدرسه، فالسنة أولى ابتدائي هي السنة التي يبدأ فيها التلاميذ باستيعابهم للمفاهيم و الحقائق التي يتوقف عليها التعلُمات في السنوات المقبلة، و لا يتم ذلك إلا إذا إستطاع المعلم تحديد هذه الصعوبات و تبسيطها ليفهمها جميع التلاميذ.

البند رقم(08): يختار الأنشطة التعليمية المناسبة

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن المعلم إن لم يحدد الهدف من درسه، تراه يتنقل من نشاط إلى نشاط و كأنه لا رابط بينهما و لا هدف مشترك لها. فاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة يعكس مدى تحديد الأهداف من الدرس و بالتالي تعكس نجاح المعلم في أدائه التعليمي و تميزه.

البند رقم(09): يستخدم السبورة بشكل منظم

فقد رأى المشرفون بأنها كفاءة مهمة للمعلم المتميز لإدراكهم بأن أطفال المرحلة الابتدائية يتعلمون بالمحسوس أكثر من المجرد الذي لا تستوعبه عقولهم الصغيرة بعد، و تقسيم المعلم للسبورة بشكل منظم و الكتابة عليها بالطباشير الملونة يساعد على ترسيخ الدرس في أذهان التلاميذ بسهولة و يُسر وتزداد بذلك دافعيتهم للتعلم و في النهاية يحقق المعلم الأهداف من درسه بأقل جهد يذكر.

أما البند الذي تحصل على إستجابة متوسطة هو:

البند رقم(01): يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي قابل للقياس

حيث أبدى 7/5 من المشرفين رأيهم باعتبار هذه الكفاءة مهمة للمعلم بدرجة متوسطة، ما نسبته 71.4%، قد يرجع السبب في ذلك كون المعلم يجد صعوبة في تحديد أهداف درسه و صياغتها بشكل سلوكي يمكن قياسه، و تقريبا هذا ما ذهب إليه معظم المعلمين عينة الدراسة.

ومن بين البنود التي حدث فيها خلاف:

البند رقم(11): يستفيد من تكنولوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل

حيث أبدى 7/3 من المشرفين على إعتبارها كفاءة لازمة للمعلم بدرجة كبيرة، ما نسبته 42.9%، و بنفس النسبة من أعتبرها مهمة لكن بدرجة قليلة، و هذا راجع لكون معلم السنة أولى لا يستعين بالأنترنيت و التكنولوجيا في تدريسه لتلاميذ لم يتقنوا بعد حتى مسك القلم و تصوير الحروف و نطق الكلمات. و هذا نفس ما ذهب إليه المعلمون عينة الدراسة.

البعد الثاني: تنفيذ الدرس

يتضح من الجدول رقم(24) الخاص بكفاءة تنفيذ الدرس بأن أعلى الاستجابات و التي تحصلت على نسبة مئوية كاملة، هي البنود (14.16.18.23.24)، و يمكن تفسير بعض من هذه النتائج كما يلي:

البند رقم(23): يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة للتلاميذ

فالمشرف يدرك جيداً بأن المعلم المتميز في عمله هو الذي يجعل مادة درسه مثيرة و شيقة لتعلم تلاميذه، و يزيد بذلك دافعيتهم للتعلم، و الحصة تمر بنشاط و حيوية بعيدة عن الملل.

البند رقم(24): يستعمل حركات و تعبيرات وجه تدل على الرضا عن إستجابة التلاميذ

فالمعلم عليه أن يُعوِّد تلاميذه على طرق و ضوابط في قسمه، كطريقة الإشارة التي يتخذها مع تلاميذه سواء لإظهار رضاه على إستجابتهم أو على عدم رضاه، خاصة و أن التلاميذ في هذا السن كثيرا ما يقومون بحركات لا إرادية و تصرفات قد تثير غضب المعلم.

أما من بين البنود التي حصل فيها خلاف بين المشرفين و التي تراوحت تكراراتها بين 3 و 7/4 و بنسب مئوية قدرت بين 57.1% و 42.9% هي:

البند رقم(19): يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس

و يمكن تفسير ذلك ربما رأى البعض أن أحداث البيئة المحلية إن كانت معقدة قد لا يفهمها تلميذ الستة سنوات و هذا الأسلوب يكون مهم مع مراحل عمرية و تعليمية أكبر، في حين رأى البعض الآخر أن الأحداث التي يعيشها الطفل يومياً قد تكون حافزاً لتعليم الطفل خاصة إذا ما بدأ المعلم درسه بإثارتها و سردها.

البند رقم(27): يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التمرينات بصورة فردية

و قد يعود السبب في ذلك كون الأطفال في هذا السن و في هذه المرحلة الدراسية ما يزالون بحاجة إلى المساعدة و المساندة في تعليمهم، أما عملية الإعتماد على النفس و عملية إختبار إمكانيتهم أُمور سابقة لأوانها.

البعد الثالث: التقويم

يتبين من الجدول رقم(25) الخاص ببُعد التقويم الخاص بالمشرفين التربويين، بأن أعلى الإستجابات و التي تحصلت على نسبة مئوية كاملة هي البنود(38.39.41)، و يمكن تفسير ذلك بما يلي:

البند رقم(39): يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي

فالمعلم عليه أن يكون لديه علماً مسبقاً بنوعية الأخطاء التي قد تحدث لدى تلاميذ السنة أولى، فباتخاذه التقويم أثناء عرض الدرس يستطيع أن

يحـــدد الأخطـــاء الشـــائعة لـــدى هـــؤلاء التلاميـــذ، كقلـــب الحـــروف و الخلـــط بـــين الحـــروف المتشـــابهة و كمســـك القلـــم باليـــد اليســـرى و مـــا إلـــى ذلـــك مـــن الأخطاء و هو بذلك يبرمج خططاً لعلاج هذه الأخطاء.

البند(38): يضع خططا علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ

فالمشـرف التربـوي علـى علـم بـأن المعلـم كـي يـنجح فـي عمليـة تعليمـه، عليـه أن يـدرك بـأن مفهـوم التقـويم قـد إختلـف علـى مـا كـان عليـه فـي بيـداغوجيا الأهـداف حيـث كـان التقـويم يوجـه إهتمامـه علـى مـدى إكتسـاب المـتعلم للمعـارف و مـدى إسـترجاعها، أمـا الآن فـي المقاربـة بالكفـاءات فـالتقويم يحـدد أخطـاء التلاميـذ و معرفـة الصـعوبات التـي واجهـتهم و مـن ثـم ترتيـب خطـط و برنـامج لعـلاج هـذه الصـعوبات. فهـذا البنـد يعـد مكمـلاً للبنـد السـابق و كلاهما مهما و لازما للمعلم.

البنـــد رقـــم(41): يشـخص صـعوبات الـتعلم لـدى تلاميـذ السـنة أولـى إبتـدائي إن وجدت

فـالمعلم النـاجح هـو الـذي يسـتطيع أن يتنبـأ بعناصـر الـدرس التـي سـتكون صـعبة علـى تلاميـذه، فيحسـب لهـا حسـاب أثنـاء إعـداده الـدرس فيكـون مسـتعداً لهـا كـي لا تفسـد عليـه تخطيطـه لدرسـه. و المعلـم النـاجح كـذلك، هـو الـذي يسـتطيع تشـخيص كـل مـا قـد يعانيـه أحـد مـن تلاميـذه بمـا فيهـا صـعوبات الـتعلم، فحسـب عـدنان راشـد فـإن السـنة أولـى مـن المرحلـة الإبتدائيـة تعتبـر سـنة تشخيصـية و توجيهيـة لتلاميـذ صـعوبات الـتعلم.(عـدنان غائب راشد،2002،ص97)

أما من البنود التي تحصلت على إستجابات متوسطة بحيث رأى المشرفون بأنها كفاءات لازمة للمعلم بدرجة متوسطة، ب 7/5 و بنسب مئوية قدرت ب 71.4%، و يمكن تفسير هذه النتيجة:

البند رقم(33): يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس

قد تعود هذه النتيجة في إعتبار المشرفين لهذه الكفاءة بأنها مهمة فقط بدرجة متوسطة، الى عدم فهم السؤال، فالسؤال لا يفهم منه "التقويم المستمر" الذي يُتبَع مع جميع المراحل التعليمية و ينقط عليه التلاميذ بإستثناء تلاميذ السنة أولى إبتدائي، فالهدف الأسمى في التقويم هنا هو تحديد الأخطاء و علاجها ليتقدم التلميذ في كلاً من القراءة و الكتابة و الحساب. تعد هذه النتيجة ضئيلة مقارنة بأهمية هذا البند.

أما من البنود التي حدث فيها خلاف ب 7/4 من المشرفين من إعتبرها كفاءة مهمة للمعلم بدرجة كبيرة بنسبة قدرت ب 57.1%، و بالمقابل 7/3 من إعتبرها كفاءة لازمة للمعلم بدرجة متوسطة فقط و بنسبة مئوية 42.9%، و يمكن تفسير ذلك كما يلي:

البند رقم(31): يلم بأساليب التقويم المختلفة و استخدامها

فمعلم السنة أولى لا تلزمه معرفة معمقة بأنواع التقويم و بأساليبه، كمعرفة شروط اختبارات المقالة و مميزاتها و عيوبها، و معرفة شروط الاختبارات الموضوعية، و مميزاتها و عيوبها، و معرفة شروط بناء الإختبار التحصيلي و بنائه و ما إلى ذلك، فتقويم تلميذ السنة أولى أبسط ما يكون من كل هذه التعقيدات.

البعد الرابع: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

يتضح من الجدول رقم(26) الخاص بِبُعد إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، أن كل البنود تقريباً تحصلت على إستجابات مرتفعة، و البنود التي تحصلت على نسبة 100% هي البنود(45.46.47.49.50.53.54.56.65.66)، و يمكن تفسير بعض من هذه النتائج كما يلي:

البنـــد رقـــم(46): يعـدل العـادات السـلوكية غيـر المرغوبـة لـدى التلاميـذ بـدون إستخدام العقاب البدني

فـالمعلم الـذي يـدرس لتلاميـذ السـتة سـنوات يـدرك بـأن هـؤلاء التلاميـذ كثيـراً مـا يقومـون بسـلوكيات و تصـرفات تثيـر غضـب المعلـم، فعليـه فـي هـذه الحالـة معالجـة هـذه المشـاكل بالابتعـاد عـن الغضـب و التـوتر و إسـتعمال العنـف البـدني، فهـذا الأمـر يجعـل فـي نفسـية التلميـذ الكثيـر مـن الخـوف، قـد يخـاف مـن معلمـه و ينفـر مـن الـتعلم و مـن المدرسـة ككـل. فالعقـاب البـدني ممنـوع فـي جميـع المـدارس الإبتدائيـة و المتوسـطات و الثانويـات لمـا لـه مـن آثـار سلبية على التلاميذ و على المعلمين و على العملية التعليمية برمتها.

البند رقم(66): يتمتع بحبه للأطفال

فـالمعلمون المتميـزون هـم الـذين يؤكـدون بإسـتمرار حـبهم لتلاميـذهم كأحـد العناصـر المفتاحيـة لنجـاحهم، فحـب المعلـم لتلميـذه يـدفع بهـذا الأخيـر لحـب معلمه و لحب التعليم و التعلم ككل.

مـن بـين البنـود التـي حصـلت علـى إسـتجابة متوسـطة ب 7/5 و نسـبة مئويـة قدرت بـ 71.4%:

البنـــد رقـــم(61): يعـرف المـؤثرات النفسـية علـى التلاميـذ و يحـاول تـوجيههم و إرشادهم

فالمشـرفون يـدركون جيـداً المهـام الصـعبة و الكثيـرة الملقـاة علـى عـاتق المعلـم، مـن تحضـيره لدرسـه وعرضـه لـه بطريقـة و أسـلوب مناسـب و تقـويم التلاميـذ أثنـاء تدريسـه و معالجـة الصـعوبات التعليميـة و غيـر ذلـك مـن الأدوار التـي يقـوم بهـا يوميـاً، فمعرفتـه للمـؤثرات النفسـية علـى تلاميـذه تـأتي فـي المرتبـة التاليـة لجميـع هـذه الأدوار، أو قـد يكـون السـبب فـي ذلـك هـو إعتبـار هـذه المهمـة مـن مهـام المخـتص النفسـي التـابع للصـحة المدرسـية و المعلم إن إكتشف حالة ما في قسمه يوجهها إليه للتكفل بها.

أمـا مـن البنـود التـي حـدث فيهـا خـلاف بـين المشـرفين ب 4 و 7/3 ب نسـبة مئوية بين 57.1% و 42.9%، و يمكن تفسير هذه النتيجة:

البنـــد رقـــم(60): يقـدر الظـروف التـي يـدرس فيهـا التلاميـذ و يخـرج بأحكـام موضوعية و دقيقة

فالمشـرف لديـه علـم بمهـام المعلـم الكثيـرة و المعيقـات المتعـددة فـي عملـه كإكتظـاظ الأقسـام و طـول المنهـاج و صـعوبة الـدروس و قلـة الوسـائل التعليميـة المناسـبة و طـول الـدروس و قلـة الوقـت المخصـص لكـل درس. كـل هـذه المعيقـات تحـول دون معرفـة ظـروف تلاميـذه الإجتماعيـة، إلا فـي حـالات نـادرة أيـن التلميـذ يتـأثر مسـتواه التعليمـي بسـبب ظروفـه و يلفـت نظـر المعلم مما يدفعه للبحث عن أسباب تأخره الدراسي.

البعد الخامس: الكفاءة العلمية و النمو المهني

توصلت تحليل نتائج البُعد الخامس من الإستبيان و الخاص بالكفاءة العلمية و النمو المهني كما هو مبين في الجدول رقم(27) بأن أغلبية البنود حصلت على إستجابات مرتفعة، تراوحت بين 5 و 7/6 و بنسب مئوية بين 71.4% و 85.7%، و يمكن تفسير بعض هذه النتائج كما يلي:

البند رقم(75): يتابع الجديد في المجال التربوي

فقد يعود السبب في ذلك بإعتبار أن المشرف التربوي يدرك بأن الإناث يخترن دائماً التدريس لقسم السنة أولى و غريزة الأمومة تدفعهن لذلك فهن قبل أن يَكُن معلمات هن مربيات خلقن لتربية النشء، فهذه الغريزة.بالنسبة لهن.تعد عظيمة و تدفعهن دائماً لمتابعة الجديد في المجال التربوي من أجل إفادة تلاميذ أقسامهن من جهة، و إفادة أطفالهن من جهة أخرى. أو أن معاملة الأطفال تحتاج من المعلم متابعة الجديد في المجال التربوي و معاملة تلاميذه بحب و لين و دون تمييز.

أما من البنود التي تحصلت على إستجابة متوسطة حيث أبدى 7/5 من المشرفين رأيهم حول هذه الكفاءة بأنها مهمة للمعلم في تدريسه بتميز لكن بدرجة متوسطة أي ما نسبته 71,4%:

البند رقم(77): يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنيت في تطوير أدائه

و هذا على إعتبار أن معلم السنة أولى إبتدائي لا يحتاج في تدريسه لأكثر من أدوات بسيطة غاية في البساطة، كقلم و الممحاة و اللوحة و السبورة و الطبشور و غير ذلك من الأدوات الخاصة بالتلميذ

والمعلـــم، أمـــا أدوات الإعـــلام الآلـــي و غيرهـــا مـــن الأدوات المتطـــورة فتعـــد ضرورية في مراحل تعليمية أخرى.

و أقـل اسـتجابة كانـت علـى البنـد رقـم(78) ب 7/4 و بنسـبة مئويـة قـدرت بـ 57,1%،و هـذه النسـبة تعـد ضـئيلة فـي هـذا العصـر عصـر الأنترنيـت و يمكن تفسير هذه النتيجة للأسباب التالية:

البنـــد رقـــم(78): يشـارك فـي النـدوات و الملتقيـات العلميـة لتحسـين أدائـه و تجديد معلوماته

فقـد رأى أغلبيـة المشـرفين بأنهـا كفـاءة ليسـت ضـرورية فـي عمـل المعلـم، لأن معلـم السـنة الأولـى يعـرف بـأن مهمتـه واضـحة و محـددة هـي تعلـيم الأطفـال القـراءة و الكتابـة و العـد و الحسـاب، و هـي أمـور رأى المشـرفون بأنهـا لا تتطلـب مـن المعلـم المشـاركة فـي النـدوات و الملتقيـات العلميـة لتحسـين أدائـه أداءاً يـرى بـأن المعلـم يسـتطيع تأديتـه ببسـاطة إن إتبـع طـرق تدريسـية ملائمـة و مهارة في عرض الدرس.

و مـن البنـود التـي حصـل فيهـا خـلاف بنسـب مئويـة قـدرت بـين 57,1% و42,9%، و قد تعود هذه النتيجة للأسباب التالية:

البند رقم(72): يستفيد من خبرات زملائه

فالسـبب الحقيقـي يعـود لمـا هـو موجـود فـي الميـدان، فـإن وُجـد خـلاف بـين المعلـم القـديم و المعلـم الجديـد فهـذا لا يتـرك المعلـم الجديـد يسـتفيد مـن خبـرة المعلـم القـديم هـذا مـن جهـة، و قـد تعـود أسـباب هـذا الإخـتلاف لمسـألة الترقيـات التـي يـرى المعلمـون القـدامى بـأنهم مظلـومين ومهضـومي الحـق هـذا مـا عمَّـق الفوهـة بـين المعلمـين الجـدد حـاملي الليسـانس و القـدامى مـن

خرجي المعهد التكنولوجي. وفي الأخير يمكن التأكيد على أن المشرفين التربويين يتفقون فيما بينهم على أهمية وجود الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم، و التي تخص جميع الأبعاد الخمسة: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، و الكفاءة العلمية و النمو المهني، حيث كان من بين 78 بند 59 بنداً تحصل على إستجابة مرتفعة قدرت نسبتها المئوية بين 71,1% و 85,7%، و هذه النسب تبرز أهمية هذه الكفاءات بالنسبة لمعلم السنة الأولى من التعليم الابتدائي من أجل أداء متميز.

2.2 مناقشة و تفسير نتائج السؤال المفتوح:

ينص السؤال على: معلومات أخرى تتعلق بخصوصية مهنة المشرف التربوي(المفتش) لم يتطرق إليها الاستبيان و تودون ذكرها.

و كانت إجابة جميع المشرفين حول هذا السؤال ب "لا توجد"، و هذه الإجابة قد تعكس إلمام الإستبيان لجميع الكفاءات التدريسية التي يفترض أن يعرفها و يمارسها معلم السنة أولى إبتدائي من أجل نجاحه في مهنته.

3.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على" إتفاق معلمي السنة أولى ابتدائي في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم".

يبين الجدول رقم(29) أن المعلمين أعطوا أهمية لجميع الكفاءات التدريسية المتضمنة في أداة الدراسة لديهم، فقد تراوحت المتوسطات بين

30,12 و69,76. فهناك إتفاق بين المعلمين بمختلف مؤهلاتهم و أقدميتهم في التدريس وعدد السنوات التي درّسوا خلالها لقسم السنة أولى إبتدائي، في ترتيبهم للكفاءات حسب الأهمية على النحو التالي:

حيث حازت كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية المرتبة الأولى بين جميع المعلمين، بمتوسط حسابي قدر ب 69,76، و حظيت كفاءة تنفيذ الدرس المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي 51,52، و جاءت كفاءة التقويم في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي 32,18، أما المرتبة الرابعة فحازت عليها الكفاءة العلمية و النمو المهني، بمتوسط حسابي يساوي 30,46 و أتت كفاءة التخطيط للدرس في المرتبة الخامسة و الأخيرة، بمتوسط حسابي 30,12.

و تختلف هذه النتيجة مع دراسة أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر(2002)، حول أولويات الكفايات التدريسية و الإحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر، طبقاً لأهميتها من وجهة نظر المعلمين و الموجهين، حيث أن هناك إتفاق كلي بين المعلمين و الموجهين، على ترتيب الكفاءات حسب الأهمية على النحو التالي: عرض الدرس، تقويم نمو التلاميذ، الفلسفة التربوية، إدارة الدرس، المناخ الصفي، إدارة الفصل، التقويم الذاتي.

و تختلف هذه النتيجة كذلك مع دراسة دودلDodl(1983)، التي هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات اللازمة لإعداد معلمي المراحل التعليمية المختلفة بكلية فلوريدا، و كان ترتيبها حسب أهميتها و فائدتها للمعلم كالتالي: كفاية التقويم، التخطيط للدرس، إدارة التعليم، الإتصال، العلاقات الإنسانية، كفاية مصادر التعليم، الإدارة المدرسية.

وإتفقت هذه النتيجة مع دراسة وسيلة بن عامر و صباح ساعد(2010) التي تهدف الى معرفة الإحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، حيث أسفرت نتائج الدراسة على إبراز الاحتياجات التدريبية للمعلم في المجالات الثلاث، مرتبة حسب درجة الاحتياج للتدريب كما يلي: التقويم، تنفيذ الدرس، التخطيط للدرس. حيث إحتلت كفاءة تنفيذ الدرس المرتبة الثانية، و كفاءة التخطيط للدرس المرتبة الأخيرة و هذا تماما كما أسفرت عليه الدراسة الحالية.

و تتفق هذه النتيجة أيضا في ترتيبها لكفاءة تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية مع دراسة حسن جامع و آخرون(1984)، التي تهدف إلى إستطلاع رأي القائمين على عملية إعداد المعلم في الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، حيث أظهرت النتائج على وجود اتفاق بين الأساتذة و الموجهين في ترتيب ثلاث مجالات رئيسية هي: إعداد الدرس، تنفيذ الدرس، مجال الكفاءة العلمية و النمو المهني، أما مجال العلاقات الإنسانية و النظام و مجال التقويم فقد حدث بينهما إختلاف. و يمكن تفسير هذا الترتيب كما يلي:

المرتبة الأولى: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

لقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع المعلمين يدركون ما لكفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية من أهمية، و يمكن إرجاع ذلك للأسباب التالية:

*جميع المعلمين إختاروا التدريس لقسم السنة الأولى بمحض إرادتهم(هذا ما إكتشفته الطالبة الباحثة من خلال دراستها الاستطلاعية)، فقد أظهروا

إتجاهات إيجابية نحو هؤلاء الأطفال و إنعكس هذا الإتجاه في إعتبار العلاقات الإنسانية أكثر أهمية في هذه المرحلة العمرية.

*إن المعلم الذي يدخل إلى قسم به أطفال في السادسة من العمر، لديه بالضرورة نظرة حول هؤلاء الأطفال و مرحلتهم العمرية. فهو يستوعب خصائص المتعلمين و يتلمس إحتياجاتهم، و يتعامل معهم في ضوء ما بينهم من فروق في القدرات و المهارات و الميول و الاتجاهات.

*إن نسبة 92% من عينة الدراسة إناث إخترن بمحض إرادتهن التدريس لأطفال الست سنوات، هذا لأن المرأة لديها إستعداد فطري و أساليب التنشئة الإجتماعية التي توجهها نحو وظيفة التربية أولاً و تنشئة الأطفال ولديها إستعداداً إجتماعياً و قدرة عالية على تفهم الأطفال، بغض النظر عن كوْن المعلمة أماً أو ليست كذلك،لأن عاطفة الأمومة بداخلها توجه سلوكها، فقد يكون هذا سبب لإعطاء الأولوية في التدريس للعلاقات الإنسانية.

*إن أفراد عينة الدراسة درّسوا لقسم السنة الأولى من مرة إلى 15 مرة فهذه المدة في التعامل مع الأطفال قد أكسبت المعلمين نظرة في التعامل معهم، و تفهّم طبيعتهم و قد أدركوا بأن حسن معاملتهم يقع في المرتبة الأولى قبل تعليمهم من أجل نجاح المعلم في عمله.

*قد يرجع السبب إلى المنافسة الشريفة بين المعلمين، فهي تدفع بهم لتوفير الجو التعليمي المناسب للنجاح في التعلم و حسن معاملة التلاميذ و إشباع حاجياتهم كل هذا يعطي نتائج أفضل، فإدراكهم بأن العلاقات الإنسانية الجيدة و إدارة القسم و ضبطه بطريقة ليس بها عنف و بكم من

التعاطف و التفهم، هي أساس المعلم الناجح هذا ما دفعهم لإعطاء كل هذه الأهمية لهذا البُعد.

المرتبة الثانية: تنفيذ الدرس

و يمكن إرجاع هذه النتيجة للأسباب التالية:

*المعلم يدرك بأن دوره الأساسي و الأول في عملية التعليم هو الشرح مهما إستعان بوسائل تكنولوجية متطورة، فلا غنى عن المعلم في شرح الدرس،و ما سعي الدول في تكوين المعلم تكوينا أكاديمياً و مهنياً إلا إيمانا منها بدوره العظيم هذا.

*يدرك المعلمين أهمية تنفيذ الدرس و عرضه عرضاً جيداً، فبهي تتحقق الأهداف التعليمية المسطرة و المرجوة من الدروس و بالتالي من العملية التعليمية ككل.

*إن عملية تقويم المعلم التي يقوم بها المشرف التربوي(المفتش)، تركز بشكل كبير على مهارة المعلم في عرض الدرس، مما يدفع بالمعلمين بالتركيز على هذه العملية.

المرتبة الثالثة: التقويم

و يفسر إهتمام المعلمين بالتقويم و ترتيبه في هذه المرتبة للأسباب التالية:

*يمكن إختصار كفاءة التقويم على أنها" يجب على المعلم أن يدرك كيف يكتشف نقاط الضعف لدى تلاميذه و يعالجها و نقاط القوة و يستغلها" و المعلمون أفراد عينة الدراسة يدركون هذه الحقيقة، و بذلك جاءت كفاءة التقويم في هذه المرتبة.

*بالفعل المدرس لا يقوّم إلا بعد أن ينفذ درسه، و جاءت كفاءة التقويم بعد التنفيذ و هذا يعد ترتيباً منطقياً.

*ببساطة التقويم شكلياً في هذه السنة و الذي يتم بأنواع عدة كالتأشير الربط، الشطب، الرسم، التلوين، الترتيب، التصنيف، التسطير، و الإختيار و ما إلى ذلك، فهذه الأسئلة ببساطتها لا تتطلب من المعلم إعداد كبير و بذل جهد، لذلك نراه متمكناً منه بكل بساطة.

*و المعلم على معرفة بأهمية الحصص العلاجية (الإستدراك) التي تمكنه من تدارك النقص لدى التلاميذ، و هذا لا يكون إلا بالتقويم الجيد.

المرتبة الرابعة: الكفاءة العلمية و النمو المهني

و إن كانت هذه الكفاءة جد مهمة خاصة في العصر الحالي إلا أن المعلمين عينة الدراسة وضعوها في المرتبة الرابعة، و يمكن إرجاع هذه النتيجة للاعتبارات التالية:

*فالمعلم مهما كان لديه نقص أكاديميا و ثقافيا يستطيع أن يدرس لتلاميذ السنة أولى ابتدائي، و يخرجهم من دائرة الأميين بتعليمهم الأساسيات، و ما يشهد على ذلك النسبة الكبيرة من المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي منخفض و إستطاعوا التعليم في فترة الستينيات و السبعينيات من القرن الماضي، أين كان التعليم في بداياته و الجزائر تعاني من نقص فادح في المعلمين بصفة خاصة و نقص في الإطارات بصفة عامة، وهي بحاجة ماسة لمن يُعلم الأجيال القراءة و الكتابة. و بالفعل إستطاعوا بمؤهلهم العلمي البسيط و إرادتهم القوية و دافعهم الأقوى، بناء أجيال متعلمة هم إطارات الجزائر الآن و غداً.

*إذا ما سلمنا بأن المعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعلومة، فقد أصبح بإمكان المتعلم الحصول على المعلومات من مصادر متعددة لاسيما شبكة الأنترنيت و تكنولوجيا الإتصال الحديثة و هذا يقتضي أن تكون لدى المعلم قدرة فائقة على التعامل مع شبكة المعلومات، و تقنيات المعلومات المختلفة و تسخيرها لخدمة العملية التعليمية. و لكن هذا ربما ليس بالنسبة لمعلم السنة أولى إبتدائي الذي ما زال يُعد المصدر الوحيد للمعلومة لتلاميذه، و يبقى كذلك الى الأبد.

*و لأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومة، فتلميذ هذه السنة لن يقوم بتوجيه أسئلة تعجيزية الى معلمه أو محرجة أو حتى صعبة تأخذ منه تفكيرا للرد عليها. و لن يدخل التلميذ في نقاشات مع معلمه، و أبسط شيء فتلميذ هذا القسم لن يكتشف خطأ ما قد يقع فيه المعلم شفوياً أو كتابياً على السبورة، بعكس تلاميذ مراحل تعليمية أخرى.

*و إذا ما سلمنا بأن المعلم عليه تشجيع الطلبة على الإبداع و الإبتكار في إستخدام التكنولوجيا ذاتياً و إبتكار البرامج التعليمية اللازمة للتعلم بالتعاون فيما بينهم من خلال المناقشات و الحوار عن طريق البريد الإلكتروني فكل هذه المهام تعكس النمو المهني للمعلم لكن ربما هو ليس بحاجة إليها للقيام بها مع تلاميذ السنة الأولى من التعليم الإبتدائي.

*و كما جاء في منهاج السنة أولى ابتدائي، أنه يتطلب تجسيد المنهاج توافر عدد من الوسائل، منها الكتاب المدرسي، دليل المعلم و لوحات التعبير الشفوي، و قصص المطالعة المسموعة، و قصاصات و مجسمات و ما إلى ذلك، و وسائل أخرى تساعد على تشخيص المعنى، فهذه الوسائل ببساطتها كفيلة بإيصال الفكرة الى ذهن التلميذ و دفعه للتعلم

و تكوين المعرفة بدون اللجوء الى وسائل أكثر تقدم كالأنترنيت و غيره ربما لهذا السبب جاءت فكرة إعتبار الكفاءة العلمية و النمو المهني للمعلم في مرتبة متأخرة.

المرتبة الخامسة: التخطيط للدرس

منطقياً إن التخطيط للدرس يأتي قبل تنفيذ الدرس و قبل التقويم و حتى قبل الكفاءة العلمية و النمو المهني للمعلم، لكن جاءت هذه النتيجة مخالفة لكل منطق و لكل إعتقاد.

و في دراسة (بلخير طبشي و شوقي ممادي)التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الإبتدائية للكفاءات التدريسية. التخطيط اليومي للتعليم نموذجاً. خلصت الدراسة إلى وجود إنخفاض في كفاءة التخطيط اليومي للدرس لدى معلم المرحلة الإبتدائية. و ربما هذه النتيجة تعكس عدم إهتمام المعلمين بالتخطيط لذلك إنعكس عدم الاهتمام بعدم ممارسته.

و جاء في كتاب "المعلم الناجح" لعبد الله العامري: أن ما يحصل في المدارس في قضية التحضير للدرس(الإعداد الكتابي و الذهني) يدعوا إلى التساؤل و التأمل، و للأسف كثيراً من المعلمين يحضرون تحضيراً صورياً لإرضاء مدير المدرسة أو المشرف التربوي و قد يُعدُ أحيانا بعد تنفيذ الدرس.(العامري، 2009،ص241)

و يمكن تفسير هذه النتيجة للأسباب التالية:

*قد يكون المعلمين غير مقتنعين بعد بالتحضير للدروس لجهلهم بفوائده أو لجهلهم بطريقة إعدادهم للدروس إعداداً صحيحاً.

*أو قد يعتبر المعلم عملية التخطيط للدرس عمل روتيني ممل لا يأتي بالجديد، عمل غير مبدع، لذلك أهمله و لم يعد مهم بالنسبة إليه.

*قد يكون المعلمين لا يهتمون أصلاً بجودة تدريسهم و بالتالي يتكاسلون عن الإعداد الجيد.

*هناك العديد من المعلمين يعتمدون في إلقائهم لدروسهم على الدروس المحضرة و المُعدة جاهزة من خلال الأنترنيت(كما إكتشفته الطالبة الباحثة من خلال دراستها الاستطلاعية)أو المعدة في الكتاب المدرسي أو المعدة في منهاج السنة الأولى(أنظر منهاج السنة أولى إبتدائي،2003،ص60).

فالتخطيط بالنسبة إليهم لم يعد كفاءة يحتاجون إليها بإلحاح في عملية التدريس، فهو كفاءة جاهزة الإستعمال إن صح التعبير، يعتمدون عليها دون بذل أدنى مجهود يذكر في تحضيرها.

*أغلبية المعلمين درّسوا لعدة سنوات لقسم السنة أولى ، فهم بذلك يرون أنه ليس مهم تحضير الدروس و إعدادها كتابياً و قد أعادوا تدريسها عدة مرات، فالدرس مازال في ذاكرة المعلم محضر ذهنيا و لا حاجة لتحضيره كتابياً.

*و قد تكون البرامج أثناء الخدمة تركز على الجانب المعرفي و تهمل الجانب التطبيقي.

*كلما تعقدت الدروس و تعقد الموقف التعليمي إحتاج ذلك إلى تحضير مسبق و إعداد من طرف المعلم، و بما أن كل معلمي السنة أولى تقريبا درّسوا لمستويات أعلى، رأوا أن دروس هذه المستويات تحتاج الى تخطيط مسبق لتحديد أهداف الدرس و إختيار طريقة التدريس المناسبة وكذلك

الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس و ما إلى ذلك، و مقارنة مع دروس السنة الأولى رأوا الفرق و أن الدروس بسيطة لا تحتاج إلى إعداد و تحضير، هذا ما جعل المعلمون لا يُولون إهتمام كافٍ لعملية التخطيط.

*و من الأسباب التي تدعوا إلى عملية التخطيط للدرس هي تنامي المعرفة بشكل متسارع و تعقد الموقف التعليمي، و بالرجوع إلى منهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي منذ سنوات خلت إلى الآن،يمكن القول بأن هذه الأسباب ملغاة، فهذا المنهاج ليس معقد لدرجة يجعل التخطيط أمراً ملحاً بالنسبة للمعلم، و بالمقابل فبالرغم من تنامي المعرفة بشكل متسارع فإن دروس السنة الأولى لا يمسها هذا التسارع و هذا التنامي فمنذ عهد مضى الى الآن مازال التلميذ يدخل إلى المدرسة و أول ما يتعلم مسك القلم و نطق الحروف و رسمها و العد و الحساب، و هي معرفة أقل ما نقول عنها القاعدة الأساسية و لا ذكر للمعرفة الآن.

*و قد ترجع أسباب هذه النتيجة كون المشرف التربوي غير متشدد في قضية التخطيط للدرس ولا يراقب السجلات، هذا ما جعل المعلم هو الآخر غير مبال بقضية التخطيط و إعتبره بذلك آخر إهتماماته.

*و ربما يعود السبب كون تقويم المعلم من طرف المشرف التربوي يركز في الأساس على عرضه للدرس، هذا ما أدى بالمعلم إلى عدم الإهتمام بالتخطيط مقارنة بتنفيذ الدرس.

4.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على" إتفاق المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم"

يبين الجدول رقم(30) أن المشرفون أعطوا أهمية لجميع الكفاءات التي تضمنتها أداة الدراسة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين 4,29 و 10,71. وجاء إتفاق المشرفين على ترتيب هذه الكفاءات حسب الأهمية على النحو التالي:

حيث حازت كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ10,71، وحظيت كفاءة تنفيذ الدرس بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر ب 7,86، و جاءت كفاءة التقويم بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يساوي 4,86، أما كفاءة التخطيط للدرس و الكفاءة العلمية و النمو المهني فقد جاءتا في نفس المرتبة، بمتوسط حسابي قدر بـ 4,29. وقد ترجع هذه النتيجة للأسباب التالية:

المرتبة الأولى: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية

*إن من بين مصادر إشتقاق الكفاءات(كما جاء في الفصل الثاني) هي خبرة المدرس في التدريس و تجربته و تفاعله مع أطراف العملية التعليمية، فالسبب الذي جعل جميع المشرفين يضعون هذه الكفاءة في المرتبة الأولى، كونهم كانوا جميعهم معلمين و أساتذة سابقين، و بحكم تجاربهم الخاصة في عملية التعلم من خلال مسارهم التعليمي، أدركوا بأن محبة التلاميذ و المعاملة الحسنة الممزوجة بالصدق و الأمان و العدل

و المرونة معهم في المواقف التي تتطلب ذلك، هي من أهم أسباب الوصول إلى الأهداف التربوية الموضوعة.

*و قد يكون من خلال تجاربه الشخصية،فالمشرف التربوي قبل أن يكون معلم كان تلميذ، مازال يحمل في ذاكرته أمور و أحداث عن معلمه الذي درّسه في الإبتدائي، قد يكون معلمه الذي أحبه و حبّب إليه التعليم و التعلُم، أو قد يكون معلمه القاسي فهو بذلك لم يحبه يوما.

المرتبة الثانية: تنفيذ الدرس

و يمكن تفسير هذه النتيجة للأسباب التالية:

*إن تنفيذ الدرس من المجالات المهمة في العملية التدريسية و يتوقف عليها نجاح التعليم ككل.

*تنفيذ الدرس يُعد عملاً مبدعاً لأنه يظهر من خلاله إبداع المعلم و المشرف التربوي يريد أن يرى و يُقوم الإبداع لذلك يعطي أهمية كبرى لهذه الكفاءة.

*تنفيذ الدرس يُظهر جميع الكفاءات التدريسية و يُظهر مدى تحكم المعلم في مادته و مستواه الإنساني في معاملة تلاميذه و مهارته في إلقائه لدرسه ببساطة و مهارة في إيصال مادته العلمية إلى ذهن تلاميذه و ما يحقق من ذلك نجاح العملية التعليمية ككل و تحقيق أهدافها المنشودة، لذلك نرى بأن جميع المشرفين التربويين رتبوا كفاءة تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية لما تبرزه للدور الفعّال للمعلم في إنجاحه للعملية التعليمية.

و هذا ما ذهب إليه عبد الرحمان الأزرق(2000) عندما عرّف كفايات تنفيذ الدرس" يقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي الذي يهدف إلى جملة من الأهداف لدى التلاميذ، و تعد كفايات تنفيذ الدرس المحك العلمي لقدرة المعلم على نجاحه في مهنته".(عبد الرحمان الأزرق،2000،ص27) فاعتبار كفاءة التنفيذ المحك الذي يقيس مدى نجاح المعلم في مهنته أعطت أهمية كبيرة لهذه الكفاءة من طرف المشرف التربوي.

المرتبة الثالثة: التقويم

و قد تعود هذه النتيجة في ترتيب كفاءة التخطيط في المرتبة الثالثة من طرف المشرفين للأسباب التالية:

*ترتيب كفاءة التقويم بعد تنفيذ الدرس يعد ترتيباً منطقياً، فالمعلم ينفذ درسه ثم يُقوم نتائج هذا التنفيذ.

*المشرف التربوي كما سبق الإشارة إليه هو معلم و أستاذ سابق، إكتسب خبرة و مهارة في العمل التدريسي، و يعلم طبيعة المهنة و متاعبها و كل ما يتعلق بها، لذلك هو على دراية جيدة بالتقويم و أهميته، و ما ترتيب كفاءة التقويم في هذه المرتبة إلاّ تجسيداً لهذه الأهمية.

*إن مهنة المشرف التربوي هي تقويم عمل المؤسسات التربوية من أجل تنميتها، و تقويم عمل و أداء المعلم التعليمي من أجل تحقيق نموه المهني، ولذلك فإن تقويم التلاميذ ليس لمنحهم علامات توضع على كشف النقاط بل لتحقيق نموهم التعليمي أيضا، و بالتالي فالمشرف يدرك

بـــأن تقـــويم التلاميـــذ مهـــم فـــي إنجـــاح العمليـــة التعليميـــة و لا يقـــل أهميـــة عـــن تقويم المعلم من طرفه.

*المشـــرف يـــدرك بـــأن المعلـــم النـــاجح هـــو الـــذي يقـــوّم بشـــكل صـــحيح، و يســـتفيد مـــن نتـــائج تقويمـــه فـــي تحديـــد الثغـــرات التـــي يمكـــن أن يكـــون قـــد قصـــر فيهـــا هـــو أو تلاميذه، و إيجاد العلاج المناسب لتدارك هذه الثغرات.

المرتبة الرابعة:التخطيط للدرس

رتـــب جميـــع المشـــرفين كفـــاءة التخطـــيط للـــدرس فـــي المرتبـــة الرابعـــة و الأخيـــرة مـــع الكفـــاءة العلميـــة و النمـــو المهنـــي، و قـــد ترجـــع هـــذه النتيجـــة بالنســـبة لكفـــاءة التخطيط للأسباب التالية:

*يقـــين المشـــرف بـــأن المعلـــم و إن لـــم يضـــع التخطـــيط لدرســـه كتابيـــا محضـــراً فـــي دفتـــر تحضـــيره، فقـــد يكـــون بالضـــرورة حضـــره فـــي ذهنـــه و فكـــر مســـبقاً فـــي عناصـــر الخطـــة و تنظـــيم الموضـــوع بوضـــع تصـــور ذهنـــي للأســـلوب الـــذي يعالج به خطوات درسه.

*المشـــرف معلـــم ســـابق ربمـــا لـــم يكـــن يهـــتم بـــالتخطيط للـــدرس بقـــدر مـــا يهـــتم بتنفيـــذه،و يعلـــم بأنـــه ســـيُقوم علـــى إلقائـــه لدرســـه لا للتخطـــيط لـــه و تحضـــيره فهو ربما يكون يسير على خطى مشرفيه.

*إن التخطـــيط للـــدرس يظهـــر أثنـــاء إلقـــاء و شـــرح المعلـــم لدرســـه فـــي: تحليـــل مـــادة الـــدرس، تحديـــد الأهـــداف الســـلوكية الخاصـــة بالـــدرس، تحديـــد الوســـائل التعليميـــة الملائمـــة و مواضـــيع إســـتخدامها فـــي الـــدرس، تحديـــد أســـاليب التقـــويم مـــا يحقـــق أهـــداف الـــدرس، إختيـــار طرائـــق التـــدريس الملائمـــة فـــي ضـــوء مســـتوى الطلبـــة و المـــادة و المرحلـــة و أهـــداف الـــدرس و معطيـــات العمليـــة

التعليمية.(محسن عطية، 2007،ص81)فكل هذه الكفاءات و الخطوات إن لم يطلع عليها المشرف التربوي مكتوبة في دفتر التحضير للمعلم فهو سيلاحظها و يستشعرها من خلال عرضه لدرسه في القسم، فهو مدرك لأهمية التخطيط لكن يركز في تقويمه للأداء المعلم من خلال تنفيذه للدرس بغض النظر عن تقويمه للتخطيط المكتوب.

*و ما قلل الإهتمام بالتخطيط من طرف المشرفين التربويين، هو نظرتهم للتخطيط على أنه عمل روتيني جامد لا تجديد فيه و لا إبداع و لا نمو و المشرف يريد أن يرى الإبداع، إبداع المعلم في تهيئة تلاميذه للدرس و في عرضه لمادته و إستعماله للوسائل التعليمية الإيضاحية و في طريقة طرحه للأسئلة التقويمية و في قدرته على غلق الدرس بالشكل الجيد، و ما إلى ذلك من أدوار تبرز هذا الإبداع.

المرتبة الخامسة: الكفاءة العلمية و النمو المهني

جاءت الكفاءة العلمية في آخر المرتبات بالنسبة لجميع المشرفين، و يمكن إرجاع هذه النتيجة للأسباب التالية:

*المشرف معلم سابق و قد يكون قد درّس لقسم السنة أولى ابتدائي خلال مشواره التدريسي، فالتدريس لهذا القسم لا يتطلب من المعلم درجة علمية عالية و معرفة معمقة بالأنترنيت و الإعلام الآلي، بل هو قادر بطريقة تدريسه الملائمة و بوسائله التعليمية البسيطة أن يوصل معلوماته لأذهان تلاميذه، و بمعاملتهم الحسنة و العادلة يستطيع أن يكسب قلوبهم و يحبب إليهم التعلم و التعليم.

*المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومة بالنسبة لتلاميذه، فالمشرف لم يلاحظ مفاجأة المعلم من طرف تلميذ الستة سنوات من خلال طرحه لسؤال لم يقدر المعلم على إجابته عليه، و لم يدخل في نقاش مع معلمه خرج منه هذا الأخير خائباً، ولم يصحح خطأ أحدثه المعلم شفوياً أو كتابياً، و حتى و إن أخطأ المعلم خطأً واضح فلن ينتبه إليه التلميذ. لهذا السبب أُعتبرت الكفاءة العلمية و النمو المهني للمعلم أمراً غير ملحاً في هذا المستوى التعليمي.

*في الستينيات و السبعينيات من القرن الماضي كانت الجزائر تعتمد في تدريسها لأبنائها على معلمين غير مكونين و لا يمتلكون كفاءة عالية في التدريس، بل مستواهم الدراسي أقل ما نقول عنه بأنه مستوى مقبول، و مع ذلك إستطاعوا أن يعلموا جيلاً بأكمله هم الآن إطارات المستقبل، كل هذا بفضل مجهودهم و حماسهم في العمل.

5.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على "عدم وجود إختلاف بين المعلمين و المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم"

يبين الجدول رقم(31) أن معلمو السنة أولى ابتدائي و المشرفون التربويون لا يختلفون فيما بينهم في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حيث إتفق جميعهم على ترتيبها على النحو التالي: كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية، كفاءة تنفيذ الدرس، كفاءة التقويم، الكفاءة العلمية و النمو المهني كفاءة التخطيط للدرس، و الإختلاف كان في ترتيبهم

لكفاءة التخطيط للدرس حيث وضعها المعلمون في المرتبة الخامسة و الأخيرة في حين وضعها المشرفون في نفس المرتبة مع كفاءة التخطيط و دائما في آخر مرتبة. و يمكن إرجاع هذه النتيجة للأسباب التالية:

*الإحتكاك الموجود بين المعلم و المشرف قد يوحّد نظرتهم حول الكثير من الأمور التي تتعلق بالعملية التَعْلِيمية_التَعلُّمية و من بينها الكفاءات التدريسية التي يجب أن تتوفر في معلمي السنة أولى إبتدائي لأداء مهنتهم بنجاح.

*إن مهمة المشرف التربوي هو النمو المهني للمعلم بإرشاده و توجيهه و نصحه، فتتبع المعلم نصائحه قد يؤثر على أفكاره و يجعلها تتوحد مع أفكار ناصحه و مشرفه.

*قد يؤثر المشرف بطريقة ما في عمل المعلم و بالتالي في وجهة نظره إزاء بعض الأمور،فإن تشدد المشرف في عمل ما يخص المعلم قد يتشدد هذا الأخير فيه و العكس، إن تسامح المشرف فيه فقد يتسامح فيه المعلم.

*كون المشرفين معلمون و أساتذة سابقون فهذا يمكن أن يُوحد نظرتهم مع المعلمين الحاليين حول ما يجب على المعلم أن يمتلكه من كفاءات لنجاح العملية التعليمية، قد يكون المشرفون يمتلكون آراء مسبقة حول هذه الكفاءات أو قد يكونوا مارسوها خلال مشوارهم التعليمي.

*كل من المعلمين و المشرفين يدركون أهمية إدارة القسم و العلاقات الإنسانية في العمل التعليمي فكليهما وضعوها في المرتبة الأولى، و قد يعود السبب في ذلك إنطلاقاً من تجاربهم الشخصية و هم ما يزالون

أطفال صغار على مقاعد الدراسة، و ما يحملونه في ذاكرتهم حول معلميهم و معاملتهم له، من منا لا يتذكر تعليمه الإبتدائي؟ من منا لا يحمل ذكريات حول معلمه الذي أحبه أو معلمه الذي لم يحبه أو حتى يحقد عليه؟

*أو قد تكون السنوات التي قضوها في تعليم الأطفال كوّنت لديهم نفس النظر حول الكفاءات التدريسية بصفة عامة و كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية بصفة خاصة.

*أما ما جعل كل من المعلمين و المشرفين إعطاء أهمية لكفاءة تنفيذ الدرس، كونهم يعلمون أهمية عرض الدرس في إيصال المعلومات و يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية ككل هذا من جهة و من جهة أخرى، كما تم الإشارة إليه سابقا فإن المشرف قد يؤثر على عمل المعلم و آرائه، بطريقة سواء مباشرة أو غير مباشرة، فتقويم المعلم من طرف المفتش يرتكز في الأساس على تقويم عملية عرض الدرس، هذا ما يدفع بالمعلم إلى الإهتمام بهذه الكفاءة تماما لاهتمام المشرف بها.

*أما ترتيب كفاءة التخطيط للدرس في المرتبة الأخيرة، فلو كان المشرف متشدد في مسألة التخطيط و يُراقب و بإستمرار دفاتر تحضير الدروس للمعلمين لدفع بهؤلاء المعلمين بالإهتمام بهذه المسألة و لإعتبروها من بين أولوياتهم. فتأثير المشرف على المعلم في مسألة التخطيط للدرس وحد نظرتهم حول هذه الكفاءة و أصبحت بالنسبة لكليهما كفاءة غير ضرورية.

*من الأسباب التي وحدت نظرت المشرفين و المعلمين حول الكفاءة العلمية و النمو المهني و إعتبروها كفاءة غير ضرورية لمعلم السنة أولى

إبتـــدائي، كـــون كـــل مـــن المشـــرفين و عـــدد كبيـــر مـــن المعلمـــين لـــيس لـــديهم مســـتوى تعليمـــي مرتفـــع و ربمـــا لـــم يحصـــلوا علـــى تـــدريب قبـــل الخدمـــة و حتـــى بعـــدها و مـــع ذلـــك إســـتطاعوا التـــدريس لقســـم الســـنة أولـــى بتعلـــيمهم الأساســـيات كـــالقراءة و الكتابـــة و الحســـاب التـــي إســـتطاعوا عـــن طريقهـــا تعلُـــم كـــل المهـــارات الدراســـية الأخـــرى. و هـــذه الفكـــرة تنطبـــق علـــى معلمـــي الســـتينيات و الســـبعينيات مـــن القـــرن الماضـــي أيـــن الجزائـــر إســـتقلت حـــديثاً، و للـــنقص الفـــادح فـــي المعلمـــين اعتمـــدت الجزائـــر فـــي تـــدريس أبنائهـــا علـــى معلمـــين لـــيس لـــديهم مؤهـــل علمـــي مرتفـــع و لا كفـــاءة تعليميـــة و مـــع ذلـــك اســـتطاعوا تكـــوين جيل متعلم مثقف.

6.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة:

تـــنص الفرضـــية علـــى أنـــه " توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي الكفـــاءات التدريســـية الـــلازم توفرهـــا فـــي معلمـــي الســـنة أولـــى إبتـــدائي ترجـــع إلـــى المؤهل العلمي(مكوّن و غير مكوّن)".

يتبـــين مـــن خـــلال الجـــدول رقـــم(32) و الـــذي يوضـــح الفـــروق فـــي الكفـــاءات التدريســـية بـــين المعلمـــين و الراجعـــة إلـــى المؤهـــل العلمـــي أن قيمـــة المتوســـط الحســـابي لعينـــة المعلمـــين ذوي المؤهـــل العلمـــي جـــامعي 214,77 و بـــانحراف معيـــاري قـــدر ب 15,19، أمـــا متوســـط قـــيم المعلمـــين مـــن خريجـــي المعهـــد التكنولـــوجي بلـــغ 213,62 و بـــإنحراف معيـــاري يســـاوي 13,40 و قيمـــة (ت) المحســـوبة التـــي تســـاوي 0,273 أصـــغر مـــن (ت) المجدولـــة التـــي تســـاوي 2,02 عنـــد درجـــة الحريـــة 78 و مســـتوى الدلالـــة 0,05. ممـــا يعنـــي رفـــض فرضـــية الدراســـة و قبـــول الفرضـــية الصـــفرية التـــي تـــنص علـــى

أنـــه" لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي الكفـــاءات التدريســـية الـــلازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي ترجع الى المؤهل العلمي.

تتفـــق هـــذه النتيجـــة مـــع دراســـة أمينـــة كمـــال و عبـــد العزيـــز الحـــر(2002) حـــول أولويـــات الكفايـــات التدريســـية و الإحتياجـــات التدريبيـــة لمعلمـــي المرحلـــة الإعداديـــة فـــي التعلـــيم العـــام بدولـــة قطـــر، حيـــث توصـــلت النتيجـــة إلـــى أنـــه لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين المعلمـــين الحاصـــلين على(دبلـــوم معلمـــين و جـــامعي و دبلـــوم خـــاص و دراســـات عليـــا) فـــي الكفـــاءات، بينمـــا وجـــد الإخـــتلاف فـــي كفـــاءة التقـــويم الـــذاتي ترجـــع إلـــى المؤهل العلمي.

و تتفـــق كـــذلك مـــع دراســـة عبـــد الفتـــاح أبـــي مولـــود و فاطمـــة غـــالم(2007) حـــول تقيـــيم الكفايـــات التعليميـــة لـــدى معلمـــي ذوي الإحتياجـــات الخاصـــة(فئة المعـــوقين ذهنيـــا الخفيفـــة و المتوســـطة)، حيـــث توصـــلت النتيجـــة إلـــى أنـــه لا توجـــد فـــروق فـــي الكفـــاءات التعليميـــة لـــدى معلمـــي ذوى الإحتياجات الخاصة ترجع الى المؤهل العلمي.

كمـــا تتفـــق هـــذه النتيجـــة مـــع دراســـة قاســـم ســـعدة(2009)، حـــول تقـــويم الكفايـــات التدريســـية لأســـتاذ التعلـــيم الثـــانوي دراســـة ميدانيـــة بـــولايتي ورقلـــة و غردايـــة، إذ توصـــلت النتيجـــة إلـــى أنـــه لا توجـــد فـــروق دالـــة إحصـــائيا بـــين أساتذة التعليم الثانوي في كفاياتهم التدريسية بإختلاف المؤهل العلمي.

و هـــذه النتيجـــة تتفـــق مـــع دراســـة قاســـم محمـــد خـــز علـــي و عبـــد اللطيـــف عبـــد الكـــريم(2010) فـــي دراســـتهما حـــول الكفايـــات التدريســـية لـــدى معلمـــات المرحلـــة الأساســـية الـــدنيا فـــي المـــدارس الخاصـــة فـــي ضـــوء متغيـــر المؤهـــل

العلمي، و سنوات الخبرة، و التخصص، و أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك المعلمات في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي.

و تتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة بلخير طبشي و شوقي ممادي(2010)، حول مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية(التخطيط اليومي للتعليم نموذجا)، حيث توصلت النتيجة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء لكفاية التخطيط بين المعلمين المكونين بالمعهد التكنولوجي و المتخرجين من الجامعة.

لكن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة حسن جامع و آخرون(1984) حول إستطلاع رأى القائمين على عملية إعداد المعلم في الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت، و قد خلصت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التربويين(أساتذة و موجهين) و غير التربويين(أساتذة و موجهين) في إدراكهم للكفاءات التدريسية ترجع إلى المؤهل العلمي. و يمكن إرجاع هذه النتيجة للأسباب التالية:

*حضور برامج التدريب أثناء الخدمة يعد خير وسيلة تعين المعلم على تحمل المسؤولية و الوصول به الى أقصى درجات الكفاءة في أداء عمله فالتدريب نوع من التنظيم و التوجيه و التعاون و المتابعة، يهدف أساساً إلى النمو المهني للمعلم.

*المشاركة بفاعلية في الدورات التكوينية مثل الأيام الدراسية و الندوات و الملتقيات و غيرها، فهي تهدف في الأساس إلى رفع المستوى التعليمي

و التربـــوي للمعلـــم، و مواجهـــة كـــل مـــا يطـــرأ مـــن تطـــورات فـــي مجـــال المنـــاهج و أســـاليب التـــدريس، و كـــذلك الاتجاهـــات الحديثـــة فـــي ميـــدان التربيـــة و التعلـــيم،و هـــي كفيلـــة أيضـــا بإعطائـــه فكـــرة حـــول مـــا يلـــزم المعلـــم النـــاجح مـــن كفاءات.

*إحتكـــاك المعلمـــين حـــاملي الشـــهادات الجامعيـــة بـــزملائهم القـــدامى مـــن خريجـــي المعهـــد التكنولـــوجي و المكـــونين تكوينـــاً بيـــداغوجياً، يرفـــع مـــن مهاراتهم التدريسية و يعطيهم فكرة عما يلزم المعلم للتميز في عمله.

*قـــد يرجـــع الســـبب ربمـــا لكـــون المعلمـــين جميـــعهم ســـواء مـــن خريجـــي الجامعـــات أو مـــن خريجـــي المعهـــد التكنولـــوجي يعملـــون فـــي بيئـــة تعليميـــة مشـــتركة، هـــذا كفيـــل بـــأن يزيـــل بعـــض الحـــواجز فـــي التكـــوين بيـــنهم، و قـــد يوحـــد نظرتهم حول الكفاءات.

*تســـاوي فـــرص التوظيـــف أمـــام الجميـــع، و تســـاوي الواجبـــات و الإلتزامـــات الوظيفيـــة المكلفـــين بهـــا فـــي مجـــال التـــدريس، ممـــا يجعلهـــم علـــى درجـــة واحـــدة مـــن الإهتمـــام و العنايـــة و الإشـــراف و الإرشـــاد، و هـــذا بـــدره يـــؤهلهم لامـــتلاك نفس النظرة حول الكفاءات بغض النظر عن نوع تكوينهم.

*الإتجـــاه الإيجـــابي نحـــو مهنـــة التـــدريس، هـــذا العامـــل يزيـــد مـــن دافـــع الإنجـــاز عنـــد المعلـــم، و يدفعـــه للتفكيـــر فـــي الأفضـــل و بالتـــالي يزيـــد مـــن البحـــث عـــن أهم مميزات المعلم الكفء.

*الإتجـــاه الإيجـــابي نحـــو الأطفـــال، فـــالمعلم الـــذي يحـــب الأطفـــال و يحـــب التعامـــل معهـــم، يـــؤمن بـــأن عليـــه أن يمتلـــك صـــفات جســـدية و نفســـية و عقليـــة و إنفعاليـــة للتعامـــل معهم(كمـــا جـــاء فـــي الفصـــل الرابـــع)، فيعـــاملهم بحـــب

و صبر و لين، و يصبح بذلك في تفكير دائم عما يجب عمله مع هؤلاء الأطفال من أجل تكيف أحسن و تعليما أفضل.

*إن إطلاع المعلم على ما هو موجود في دليل المعلم و في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى إبتدائي و تتبعه بدقة، و الاطلاع الدائم و المستمر على كل المستجدات التي تحصل في الميدان التربوي و التكوين الذاتي للمعلم، كفيل برفع كفاءته و إكسابه نظرة حول ما يجب عليه فعله من أجل نجاحه في مهنته، فالمعلم عليه أن يؤمن بالتجديد و يؤمن بأن علوم التربية في تطور مستمر و العالم بأكمله في تغير و تطور مستمر.

*إن تتبع المعلم لنصائح المشرف التربوي و توجيهاته و الأخذ بملاحظات مدير المدرسة بإعتباره مشرف مقيم، يكمل النقائص لدى المعلم سواء المكوّن أو غير المكوّن.

* و قد تكون برامج تكوين المعلمين ضعيفة مما يجعل المعلمين من خريجي الجامعة يتساوون في الكفاءات التدريسية مع المعلمين المكوّنين.

7.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس".

يتبين من خلال الجدول رقم(33) أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين ذوي الأقدمية في التدريس أقل من 10 سنوات 212,83

و بانحراف معياري قدر ب 15,46، أما متوسط قيم المعلمين ذوي أقدمية بلغت أكثر من 10 سنوات قد بلغ 214,42 و بإنحراف معياري قدر ب 13,61. و قيمت(ت) المحسوبة تساوي 0,340 و هي أصغر من قيمة(ت) المجدولة البالغة 2,02 عند درجة الحرية 48 و مستوى الدلالة 0,05، مما يعني أن هذه القيمة غير دالة عند هذا المستوى. و بالتالي رفض فرضية الدراسة و قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى الأقدمية في التدريس.

قبل كل شيء لابأس من الإشارة إلى الفرق بين الأقدمية في التدريس و سنوات الخبرة، فالأقدمية كما عُرفت إجرائياً في الفصل الأول هي "السنوات التي قضاها المعلم في القسم أثناء تدريسه". أما الخبرة و حسب منجد الطلاب تعرف ب: خبر: خَبِرَ. خُبْراً. و خِبْرةٌ، الشيء: علمه عن تجربة.(فؤاد أفرم البستاني،1986،ص153)

فالخبرة لا تقاس بعدد السنوات التي قضاها المعلم في مهنة التدريس بل تنمو من خلال تكوين نفسه بنفسه من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه و محاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل أيضا تجديد معلوماته وتحسين مستواه. و هذا ما أكده الأزرق(2000) أن الخبرة في التدريس لا تنمو بتراكم عدد السنوات التي تمر على حياة المعلم المهنية فحسب، بل بما يمكن أن يحققه من نمو شخصي و مهني نتيجة الالتحاق ببرامج التكوين والتطوير المتاحة للمعلمين، أو من خلال التعلم الذاتي و التربية المستدامة.(عبد الرحمانالأزرق،2000،ص289)

و تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر(2002) حول أولويات الكفايات التدريسية و الإحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر، طبقا لأهميتها من وجهة نظر المعلمين و الموجهين، و قد أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية ترجع إلى سنوات الخبرة.

و تتفق أيضا مع دراسة بلخير طبشي و شوقي ممادي(2010) حول مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية(التخطيط اليومي للتعليم نموذجا)، و أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء لكفاية التخطيط تعزى لسنوات الخبرة.

و تختلف هذه النتيجة مع دراسة قاسم بو سعدة(2009) حول تقويم الكفاءات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولايتي ورقلة و غرداية، و قد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في الكفايات التدريسية بإختلاف الأقدمية، و لصالح الأكثر أقدمية(أكثر من 10 سنوات).

و تختلف أيضا مع دراسة قاسم خز علي و عبد اللطيف مومني(2010) في دراسة تهدف إلى تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة، في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص، و أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق في درجة إمتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة.

و كذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة عقيل بن الساسي و بو بكر دبدابي(2010) التي تهدف إلى معرفة الكفايات التي يتحكم فيها أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط(الرصيد و الإحتياجات)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية من حيث مستوى التحكم و مصدره و الاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة.

لقد كان من المتوقع أن أصحاب الأقدمية الطويلة في التدريس يكونون على دراية أكبر بالكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي السنة أولى من التعليم الإبتدائي من أجل أداء تعليمي ناجح، و لكن جاءت نتيجة الدراسة الحالية على عكس التوقعات، و يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

*أهمية الدورات التكوينية في مجال التدريس و التي تعقد لجميع المعلمين دون إستثناء، فمع حضور المعلمين لتلك الدورات تزول و تذوب تلك الفروق فيما يتعلق برؤيتهم للكفاءات التدريسية، خاصة و أن تلك الدورات تركز بشكل كبير على المجالات الرئيسية و هي التخطيط للدرس و تنفيذه و التقويم.

*إحتكاك المعلمين الجدد بزملائهم القدامى في العمل و إكتساب خبرة من أدائهم و محاولة إيجاد أجوبة عن كل تساؤلاتهم حول التدريس و عملية التدريس، هذا من خلال تبادل الزيارات في القسم أو في قاعة الأساتذة أثناء الإستراحة أو في الإجتماعات المنعقدة لمناقشة سير العملية التعليمية و مشاكلها.

*تكثيف الفرص التكوينية أثناء الخدمة من زيارة مدير المدرسة و المشرف التربوي و توفير الحوافز المادية و المعنوية، فهذه السلوكيات تزيد من دافعية المعلم نحو العمل و النشاط و هذا من شأنه إكساب المعلم نظرة حول ما يجب عليه فعله من أجل أداء أفضل.

*السعي إلى التكوين الذاتي المتواصل، فالتكوين الذاتي يعتبر صيغة جديدة تساهم في التكوين المستمر.

*حب المعلم لمهنة التدريس و أخيارها عن إقتناع و رضى و حب.

*حب الأطفال و تقبل سلوكياتهم العفوية البريئة الطائشة و التعامل معهم بصبر و إحترام و دون تمييز.

*البحث عن كل ما من شأنه أن يحسن مستوى المعلم في مهنته سواء فيما يخص التخطيط للدرس و عرضه و تقويم نمو التلاميذ و معرفة كل ما يتعلق بتلاميذه و بالمرحة التعليمية و العمرية التي يدرس لها.

8.مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي ترجع إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة الأولى إبتدائي".

يتبن من خلال رقم(34) أن قيمة المتوسط الحسابي لعينة المعلمين الذين درّسوا لقسم السنة أولى من سنة إلى 5 سنوات 214,21 بإنحراف معياري قدر ب 14,76، أما متوسط قيم المعلمين الذين درّسوا لقسم السنة أولى من 6 سنوات فما فوق قد بلغ 213,70 و تنحرف عنه القيم ب

12,59، و عند المقارنة بين متوسطي المجموعتين و حساب(ت)، وصلت قيمة(ت) المحسوبة 0,120 و عند مقارنتها بقيمة(ت) المجدولة التي تساوي 2,02 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 48، نلاحظ بأن قيمة(ت) المحسوبة أصغر من قيمة(ت) المجدولة و هذه إشارة إلى تحقق الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي ترجع إلى عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى.

إن الدراسات السابقة التي تم العثور عليها، تطرقت إلى متغيرات مختلفة كالمؤهل العلمي و الجنس و التخصص و الجنسية و المكانة الوظيفية و غيرها بالإضافة إلى الأقدمية و سنوات الخبرة و قد أشارت الطالبة الباحثة أثناء تفسيرها للفرضية السادسة التي تطرقت فيها إلى تأثير الأقدمية في التدريس على الكفاءات، إلى الفرق بين الأقدمية و الخبرة و في هذه الفرضية و التي تتطرق إلى تأثير عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى في نظرة المعلم للكفاءات التدريسية، تريد بها الطالبة الباحثة معرفة إن كانت سنوات التدريس لقسم السنة أولى تعطي المعلم نظرة أفضل حول ما يلزمه من كفاءات بدون ذكراً لكلمة "الخبرة". لذلك فلا داعي تكرار نتائج الدراسات السابق التي تطرقت إلى سنوات الخبرة، فقد تم الإشارة إليها في تفسير الفرضية السادسة.و يمكن تفسير نتائج الفرضية للأسباب التالية:

*جميع المدارس الإبتدائية تقريباً، تعتمد في تدريسها لقسم السنة الأولى عن طريق رغبة المعلم في التدريس، فقط في حالات نادرة قد لا تحترم هذه الرغبة كحالة المعلم الصحية التي قد تضطره للتغيب أثناء المواسم

الدراسية، فيتم إستبعاده من تدريس قسم السنة الأولى و قسم السنة الخامسة الذي يجتاز خلالها الشهادة الإبتدائية، و كذلك يتم إستبعاد المرأة الحامل التي قد تُجبرها ظروف الحمل على الغياب المتكرر، أو قد تَلِد في منتصف السنة و تترك التلاميذ في عهدة معلم آخر و ربما يصعب تَكَيُّفِهم. لذلك ففي الدراسة الحالية التي بلغت عدد أفراد عينتها 50 معلماً من بينهم 46 معلمة و كلهن إختَرن التدريس لقسم السنة الأولى بمحض إرادتهن، و بالمقابل هنالك من المعلمين من درّس لهذا القسم لأكثر من سنة و ربما حتى 15 مرة، لذلك فبمجرد إختيار المعلم التدريس لقسم السنة الأولى، لأطفال الستة سنوات، فهذا يعني أنّ لديه فكرة مسبقة عن طبيعة المرحلة العمرية والتعليمية لتلاميذه سواء الجسدية أو النفسية أو الإنفعالية أو الإجتماعية و حتى الجنسية، و هذا يفسر إتجاههم الإيجابي نحو الأطفال و بالتالي يعكس أفكارهم حول الكفاءات التدريسية اللازم إمتلاكها من طرف معلم السنة الأولى الناجح بغض النظر عن عدد المرات التي درّس فيها لهذا القسم.

*من بين أفراد عينة الدراسة نجد92% معلمات، إختَرن التدريس لهؤلاء الأطفال بمحض إرادتهن، لذلك فإن إختيار أنثى و أُم التدريس لأطفال قدِموا لأول مرة من البيت الى المدرسة، ستكون بالضرورة أُم بديلة تشعرهم بالأمن و الإطمئنان، توفر لهم التّكيف مع جَو المدرسة قبل تعليمهم القراءة و الكتابة، فالمعلمات لديهن بالضرورة فكرة عن ما يجب أن يمتلك المعلم من كفاءات من أجل نجاحه مع هؤلاء الأطفال بغض النظر عن عدد المرات التي درّسْن فيهن لقسم السنة أولى.

*يرفق منهاج الدراسة بوثيقة تسمى" الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى" القصد منها تسهيل مقروئية المنهاج الجديد، فهي توضح المبادئ المنهجية و الأسس التربوية التي بُنِيتْ عليها هذه المناهج، و تقدم للمعلم معالم تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة و المضامين المقررة الى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلمين، و تقترح عليه أدوات تساعده على تقييم أدائه. لذلك فهذه الوثيقة تُعَد مُعينٌ مهماً للمعلم في تدريس فهي تكسبه فكرة عميقة حول ما يجب فعله لنجاحه في مهنته.

*إن إحتكاك المعلم الجديد بالمعلمين القدامى اللذين لديهم تجربة و خبرة في التدريس للمرحلة الابتدائية و بالخصوص لقسم السنة الأولى و الإستفادة من خبرتهم، تكسبهم نظرة حول الكفاءات اللازمة من أجل تعليم أفضل.

*التكوين الذاتي و التعليم المستمر و المطالعة و حضور الندوات و الملتقيات و الأيام الدراسية، كلها تزيد من معرفة المعلم أكثر بموضوع الكفاءات.

*حب المهنة و الإتجاه الإيجابي نحوها.

*حب الأطفال وتقبلهم و تقبل سلوكياتهم بكل حب و رحابة صدر.

و في الأخير يمكن القول بأن معلم السنة أولى يمكنه من خلال كل ما سبق ذكره أن يكتسب نظرة حول الكفاءات الشخصية و الأدائية اللازمة لأداء عمله بنجاح، بغض النظر عن عدد السنوات التي درّس خلالها لهذا القسم لأن عدد السنوات قد تكسب المعلم خبرة في أداء و ممارسة هذه الكفاءات و ليس مجرد نظرة.

9- مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم و أبرز الكفاءات التدريسية التي يجب أن تتوفر لدى معلمي السنة أولى إبتدائي الناجح، من أجل ضمان نجاح العملية التعليمية ككل. مما قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير و تحسين أداء هؤلاء المعلمين في ضوء الكفاءات التي يجب عليهم إمتلاكها و إتقانها مستقبلاً، إنطلاقاً من وضع قائمة بهذه الكفاءات التي تسهم في إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية و على الخصوص المعلم الذي يعهد إليه التدريس لقسم السنة الأولى، بتزويدهم بالمهارات التي يحتاجون إليها للتعامل مع التلميذ الجديد في الوسط المدرسي، و قد تساهم الدراسة في بناء برامج أثناء الخدمة خاصة بالمعلمين غير المكّونين تكّويناً بيداغوجياً، لتعويض النقص الذي يعانيه هؤلاء المعلمين. بالإضافة إلى إستفادة المشرفين التربويين في تقويمهم للمعلمين على أساس قائمة هذه الكفاءات.

فقد أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن معلمي السنة أولى إبتدائي على دراية كبيرة بما يلزم المعلم الكفء، في خمسة مجالات رئيسية هي: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، إدارة القسم و العلاقات الإنسانية و الكفاءة العلمية و النمو المهني، فقد بينت نتائج الدراسة أنه من بين 78 كفاءة فرعية تحصلت 61 كفاءة على إستجابة مرتفعة بلغت نسبتها المئوية بين 70% و 96%، و هذه إشارة أكيدة على أهمية وجود هذه الكفاءات لدى المعلم الناجح في مهنته.

كما أكدت نتائج الفرضية الثانية على إتفاق المشرفين التربويين على أهمية وجود الكفاءات و التي تنتمي إلى المجالات الخمسة السابقة الذكر، و لم يضيفوا أي كفاءة بخلاف ما تضمنته أداة الدراسة. و تُعد هذه الكفاءات معيار يُقوّم به المشرفون المعلم من أجل نمو مهني أفضل. فقد بينت نتائج الدراسة أنه من بين 78 كفاءة فرعية تحصل 59 بنداً على إستجابة مرتفعة، قدرت نسبتها المئوية بين 71,1% و 85,7%، و هذه النسبة تبرر أهمية هذه الكفاءات بالنسبة للمعلم المتميز.

و إنطلاقاً من نتائج الفرضية الثالثة، تم ترتيب الكفاءات حسب أهميتها بالنسبة للمعلمين عينة الدراسة كالتالي: إدارة القسم و العلاقات الإنسانية تنفيذ الدرس، التقويم، الكفاءة العلمية و النمو المهني و أخيراً كفاءة التخطيط للدرس.و حظيت إدارة القسم و العلاقات الإنسانية للمرتبة الأولى بالنسبة لجميع المعلمين، بمتوسط حسابي قدر ب 69,76 و هذا قد يعود لكَوْن 92% من عينة الدراسة إناث و إختارن التدريس لقسم السنة أولى عن سابق رغبة مما يظهرن الإتجاه الإيجابي نحو المهنة و نحو الأطفال هذا ما يكسبهن نظرة عميقة حول ما يجب أن يمتلكه المعلم من أجل أداء أفضل هذا من جهة، و من جهة أخرى فالمعلمة أُم بالغريزة و ليس بالضرورة أن تكون قد أنجبت بالفعل، فهي تمتلك و بالضرورة كذلك فكرة حول أطفال الستة سنوات و كيفية التعامل معهم من أجل تكَيُّفٍ حسن و تعليماً أحسن. أما ترتيب كفاءة التخطيط للدرس في المرتبة الخامسة و الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ 30,12، و هذه النتيجة تُعد جِدُ ضئيلة مقارنة بأهمية هذه الكفاءة. و يمكن تفسير هذه النتيجة كَوْن المعلمين غير مقتنعين بَعْد بالتحضير للدروس لعدم إدراكهم لفوائده و لجهلهم بطريقة

إعـــداده إعـــداداً صـــحيحاً، و قـــد تكـــون اللامبـــالاة التـــي يظهرهـــا المشـــرف التربـــوي فـــي قضـــية التخطـــيط للـــدرس و لا يراقـــب الســـجلات، هـــذا مـــا يجعـــل المعلم هو الآخر غير مبالٍ بالتخطيط لدروسه و إعتبره آخر إهتماماته.

و قـــد توصـــلت نتـــائج الفرضـــية الرابعـــة إلـــى إتفـــاق المشـــرفين التربـــويين فـــي تـــرتيبهم للكفـــاءات التدريســـية حســـب أهميتهـــا بالنســـبة لهـــم كمـــا يلـــي: كفـــاءة إدارة القســـم و العلاقـــات الإنســـانية، تنفيـــذ الـــدرس، التقـــويم، أمـــا كفـــاءة التخطـــيط للـــدرس و الكفـــاءة العلميـــة و النمـــو المهنـــي فقـــد تـــم وضـــعهما فـــي مرتبـــة واحـــدة و يمكـــن تفســـير عـــدم إهتمـــام جميـــع المشـــرفين عينـــة الدراســـة بكفـــاءة التخطـــيط للـــدرس كَـــون المشـــرف يـــرى بـــأن التخطـــيط عمـــل روتينـــي جامـــد لا تجديـــد فيهـــو لا إبـــداع و لا نمـــو، و المشـــرف بـــدوره يريـــد أن يـــرى الإبـــداع، و هـــذا الإبـــداع يـــراه فـــي عمليـــة تنفيـــذ الـــدرس و عرضـــه مـــن طـــرف المعلـــم لا فـــي تخطيطـــه علـــى دفتـــر تحضـــيره، لـــذلك فالمشـــرف يُقـــوِّم المعلـــم علـــى أســـاس تنفيـــذ الـــدرس لا التخطـــيط لـــه. أمـــا فيمـــا يخـــص الكفـــاءة العلميـــة و النمـــو المهنـــي فبقـــدر أهميتهـــا فـــي العصـــر الحـــالي، عصـــر الإنفجـــار المعرفـــي و التطـــور التكنولـــوجي المـــذهل و المتســـارع، إلا أن جميـــع المشـــرفين إســـتهانوا بهـــا، و قـــد يعـــود الســـبب فـــي ذلـــك كَـــون المشـــرف معلـــم أو أســـتاذ ســـابق، و قـــد يكـــون قـــام بالتـــدريس لقســـم الســـنة أولـــى خـــلال مشـــواره التعليمـــي، و لاحـــظ بـــأن التـــدريس لهـــذا القســـم بالـــذات لا يتطلـــب مـــن المعلـــم إمتلاكـــه درجـــة علميـــة عاليـــة و معرفـــة عميقـــة بالأنترنيـــت و الإعـــلام الآلـــي و التكنولوجيـــا، فـــالمعلم قـــادر بطريقـــة تدريســـية ســـليمة و بســـيطة و وســـائل واضحة، التدريس بمهارة و كفاءة عالية لتلاميذ قسمه.

كما أظهرت نتائج الفرضية الخامسة، إتفاق المعلمين و المشرفين التربويين في ترتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم، فالإختلاف كان في ترتيب كفاءة التخطيط، حيث وضعها المعلمون في المرتبة الخامسة و الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 30,12، في حين وضع المشرفون التخطيط و الكفاءة العلمية و النمو المهني في مرتبة واحدة بمتوسط حسابي قدر ب 4,29، و قد يعود هذا الإتفاق كَوْن المشرفين معلمين و أساتذة سابقين فهذا يمكن أن يوحد نظرتهم مع المعلمين الحاليين حول ما يجب على المعلم إمتلاكه من كفاءات لنجاحه في مهنته، فقد يكون المشرفين يمتلكون آراء مسبقة حول هذه الكفاءات أو قد يكونوا مارسوها خلال مشوارهم التعليمي. و يمكن أن يعود السبب كذلك إلى الإحتكاك الموجود بين المعلم و المشرف فهذا كفيل بتوحيد نظرتهم حول الكثير من الأمور المتعلقة بالعمل التربوي بما في ذلك موضوع الكفاءات.

و أظهرت نتائج الفرضية السادسة أنه لا توجد فروق في الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ترجع الى المؤهل العلمي بالإضافة الى نتائج الفرضية السابعة و الثامنة، حيث لا يوجد أثر لكل من الأقدمية في التدريس و عدد سنوات التدريس لقسم السنة أولى في الكفاءات بالنسبة للمعلم، ويمكن إرجاع هذه النتائج لوجود نفس الأسباب و أبرزها: حضور برامج التكوين أثناء الخدمة يُعد خيرُ وسيلة تُعين المعلم على تحمل مسؤوليته، للوصول به الى أقصى درجات الكفاءة في أداء عمله. كذلك المشاركة في الدورات التكوينية مثل الأيام الدراسية و الندوات و الملتقيات و غيرها، و إحتكاك المعلمين الجدد بالمعلمين

القدامى و المُكوّنين تكويناً بيداغوجيا قد يعطيهم فكرة حول ما يلزم المعلم الناجح من كفاءات، كذلك تساوي فرص التوظيف أمام الجميع، و تساوي الواجبات و الإلتزامات المكلف بها جميع المعلمين في مجال التدريس، مما يجعلهم على درجة واحدة من اللإهتمام و العناية و الإشراف و الإرشاد و هذا يؤهلهم لإمتلاكهم نفس النظرة حول الكفاءات بغض النظر عن مؤهلهم العلمي و أقدميتهم في التدريس و حتى عدد سنوات تدريسهم لقسم السنة أولى ابتدائي.

10.خلاصة الدراسة:

إن نتائج الدراسة الحالية قد تسهم في تحسين وجهة نظر المعلمين في موضوع الكفاءات التدريسية من أجل أداء تعليمي أفضل، و تفيد المشرفين التربويين على قطاع التربية و التعليم و خاصة بالمرحلة الإبتدائية لأخذها بعين الإعتبار في تقويم أداء معلم السنة أولى و توجيهه و إرشاده للتمكن من ممارسة هذه الكفاءات مستقبلاً، مع إزالة كل الصعوبات التي قد تحول دون إمكانية ممارستها كظاهرة إكتظاظ الأقسام و كثافة المحاور و قصر الوقت، و النظر في كل الحوافز التي تشجع المعلم على البقاء في عمله و رضاه عنه كالأجر و ملحقاته و فرص الترقية و ظروف عمل جيدة و ساعات عمل مقبولة و ما إلى ذلك من الأمور التي تجعل المعلم يرضى عن عمله و بالتالي ينجح فيه.

و توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلي:

*إتفاق معلمو السنة أولى إبتدائي على أهمية وجود الكفاءات التدريسية و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

*إتفـــاق المشـــرفون التربويـــون علـــى أهميـــة وجـــود الكفـــاءات التدريســـية و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

*إتفــاق معلمــو الســنة أولــى إبتــدائي فــي تــرتيبهم للكفــاءات التدريســية، حســب أهميتها من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

*إتفــاق المشــرفون التربويــون فــي تــرتيبهم للكفــاءات التدريســية، حســب أهميتهــا من وجهة نظرهم، و المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

*عــدم وجــود إخــتلاف بــين المعلمــين و المشــرفين التربــويين فــي تــرتيبهم للكفاءات التدريسية، حسب أهميتها من وجهة نظرهم.

*عــدم وجــود فــروق فــي الكفــاءات التدريســية ترجــع إلــى المؤهــل العلمي(مكــوّن و غير مكوّن).

*عــدم وجــود فــروق فــي الكفــاءات التدريســية ترجــع إلــى الأقدميــة فــي التدريس.

*عــدم وجــود فــروق فــي الكفــاءات التدريســية ترجــع إلــى عــدد ســنوات التــدريس لقسم السنة أولى ابتدائي.

11.الإقتراحات:

فــي ضــوء الدراســة الحاليــة، و حــدودها و نتائجهــا، تقتــرح الطالبــة الباحثــة مــا يلي:

*يمكــن الإســتفادة مــن قائمــة الكفــاءات التدريســية فــي هــذه الدراســة عنــد تنظــيم برنامج تكويني أثناء الخدمة خاص بمعلمي السنة أولى إبتدائي.

*الإستفادة من قائمة الكفاءات في هذه الدراسة عند تقويم معلمي السنة أولى إبتدائي من طرف المشرف التربوي(المفتش).

*يمكن الإستفادة من هذه القائمة ليُقوِّم معلم السنة الأولى نفسه أي ما يسمى "بالتقوِيم الذاتي"، من أجل تحديد نقائصه و محاولة تقويتها عن طريق التكوين المستمر.

*يمكن الإستفادة من قائمة الكفاءات ليقوّم الطلبة المعلمين في المدرسة العليا للأساتذة أو طلبة المعهد التكنولوجي أنفسهم، لتحسين أدائهم مستقبلاً.

*إجراء دراسة مماثلة لمعلمي السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي لتحديد الكفاءات اللازمة لهم من أجل نتائج أفضل في الشهادة الإبتدائية.

*إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المعاهد و في المدرسة العليا للأساتذة في ضوء هذه الكفاءات.

*زيادة الإهتمام و التركيز من قبل المشرفين التربويين من خلال عقد دورات تدريبية لمعلمي السنة الأولى الجدد، فيما يتعلق بالكفاءات التدريسية، و محاولة تذليل كل الصعاب التي تحول دون إمتلاكهم لهذه الكفاءات و ممارستها.

*تشجيع المعلمين على التخطيط الجيد للدروس لما تحظى به عملية التخطيط من أهمية في إنجاح العمل التربوي.

*العمل على تدريب المعلمين من خريجي الجامعات على الكفاءات،لتحسين أدائهم المهني.

مراجـــــع الدراسة

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1.الكتب:

01_ إبـــراهيم وجيـــه محمـــود و آخـــرون: **الصـــــحة المدرســـــية و النفســـــية للطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية2000.

02_الطـــاهر زرهـــوني: **التعلـــيم فـــي الجزائـــر قبـــل و بعـــد الإســـتقلال**، مـــوفم للنشر، الجزائر1994.

03_ ألفـــت محمـــد حقـــي: **ســـــيكولوجية الطفـــــل(علم نفـــــس الطفـــــل)**، مركـــز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية1996.

04_ بـــاولو فريـــري: **المعلمـــــون بنـــــاة ثقافـــــة**، تـــر. حامـــد عمـــار و آخـــرون الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة2008.

05_ بـــدر إبـــراهيم الشـــيباني: **ســـــيكولوجية النمو(تطـــور النمـــو مـــن الإخصـــاب حتـــــى المراهقـــــة)**، منشـــورات مركـــز المخطوطـــات و التـــراث و الوثـــائق، ط1 الكويت2000.

06_ جمانـــة محمـــد عبيـــد: **المعلـــم _إعـــداده_ تدريبـــه_ كفاياتـــه**، دار الصـــفاء للنشر و التوزيع، ط1،عمان2006.

07_ حـــاجي فريـــد: **بيـــداغوجيا التـــدريس بالكفـــاءات- الأبعـــاد و المتطلبـــات-** دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر2005.

08_ حمـزة الجبـالي: **المشـاكل النفسـية عنـد الأطفـال**، دار الصـفاء للطباعـة و النشر والتوزيع، ط1،عمان_الأردن2005.

09 _ خير الدين هني: **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1، ع/بن 2005.

10_ دمرجـي: **الـدليل فـي التشـريع المدرسـي_ للتعلـيم التحضـيري و الأساسـي و الثـانوي**_ الـديوان الـوطني للمطبوعـات المدرسـية الجزائر(ب.ت).

11_ رافـدة الحريـري و زهـرة بـن رجـب: **المشـكلات السـلوكية و النفسـية و التربويـة_ لتلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة**_ دار المنهـاج للنشـر و التوزيـع عمان2008.

12_ رجـاء محمـود أبـو عـلام، **منـاهج البحـث فـي العلـوم النفسـية و التربوية**، دار النشر للجامعات، ط 5، مصر2006.

13 _ رشـدي أحمـد طعيمـه: **المعلـم: كفاياتـه، إعـداده، تدريبـه**، دار الفكـر العربي، ط1، القاهرة 1999.

14_ رشـيد أورلسـان: **التسـيير البيـداغوجي فـي مؤسسـات التعلـيم**، قصـر الكتاب، ط2،البليدة_ الجزائر2000.

15_ سـهيلة محسـن كـاظم الفـتلاوي: **كفايـات التـدريس: المفهـوم_ التـدريب_ الأداء**_ دار الشـروق للنشـر و التوزيـع، ط1 عمان_الأردن2003.

16_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(أ): **كفايات تدريس المواد الاجتماعية_ بين النظرية و التطبيق**- دار الشروق للنشر و التوزيع ط1 عمان_الأردن2004.

17_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(ب): **تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان_الأردن2004.

18_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي و التدريس الفعال** دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان_الأردن2006.

19 _ طيب نايت سليمان و آخرون: **المقاربة بالكفاءات**، دار الأمل للطباعة و النشر، ط1، المدينة الجديدة تيزي وزو-الجزائر.2004

20_ عاطف صالح الصيفي: **المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث**، دار اسامة للنشر و التوزيع، ط1، الأردن-عمان2009.

21_ عايش زيتون: **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط4، عمان-الأردن2001.

22_ عباس محمود عوض: **المدخل في علم نفس النمو_ الطفولة_ المراهقة_ الشيخوخة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية1999.

23_عبد الرحمان التومي: **الكفايات مقاربة نسقية**، مطبوعات الهلال ط3، وجدة2005.

24_ عبد الرحمان عبد الهاشمي و طه علي حسين الديلمي: **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان 2007.

25_ عبد الرحمان صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمعلمين**، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ط1، طرابلس.2000

26 _عبد الرحمان صالح عبد الله: **التربية العلمية و مكانتها في برامج تربية المعلمين**، دار وائل للنشر، ط1، عمان 2004.

27_عبد الرحمان محمد العيسوي: **سيكولوجية الطفولة و المراهقة**، دار أسامة للنشر و التوزيع،عمان_الأردن2009.

28_عبد السلام مصطفى عبد السلام: **أساسيات التدريس و التطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، ط2، الإسكندرية.2007

29_عبد العزيز المعايطة و محمد الجغيمان: **مشكلات تربوية معاصرة** دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان2006.

30_عبد القادر حلوش: **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، شركة دار الأمة للطباعة و النشر، ط1،الجزائر1999.

31_ عبد الكريم بو حفص(أ): **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون_ الجزائر.

32_عبد الكريم بو حفص(ب): **أسس و مناهج البحث في علم النفس** ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون_الجزائر.2011

33_عبد اللطيف حسين فرج: **التدريس الفعّال**، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، عمان_الأردن2009.

34_عبد الله محمد العامري: **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر و التوزيع ط1، عمان_الأردن2009.

35_عدنان غائب راشد: **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية(بطيئي التعلم)**، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1 عمان_الأردن2002.

36_عزيز سمارة و آخرون: **سيكولوجية الطفولة**، دار الفكر للطباعة و النشر، المملكة الأردنية، (ب.ت).

37_علاء الدين تيسير دنديس: **دليل المعلمين الجدد**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان2009.

38_فاديا علوان: **مقدمة في علم النفس الارتقائي**، الدار العربية للكتاب ط1، القاهرة2003.

39_فؤاد البهي السيد: **الأسس النفسية للنمو_ من الطفولة إلى الشيخوخة**_ دار الفكر العربي، ط2، القاهرة1998.

40_فوريست باركاي، **فن التدريس مستقبلك في فن التدريس**، تر. ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة 2004.

41_كامل الفرخ شعبان و عبد الجابر تيم: **النمو الانفعالي عند الطفل**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، ط1، عمان1999.

42_كامل محمد محمد عويضة: **علم نفس النمو**، دار الكتب العلميةط1،بيروت_لبنان1996.

43_كريمان بدير: **الأسس النفسية لنمو الطفل**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان_ الأردن2007.

44_كلير فهيم: **أولادنا...و المدرسة**، جهاد للنشر و التوزيع، ط1 الإسكندرية1998.

45_كوبيشيرو ماتسورا و أبو بكر بن بو زيد، **تحوير البيداغوجيا في الجزائر: تحديات و رهانات مجتمع في طور التحّول**، دار القصبة للنشر العاشور_ الجزائر 2006.

46_لحسن لحيه: **الكفايات في علوم التربية-بناء كفاية**- إفريقيا الشرق ط1، المغرب2006.

47_مجدي محمد الدسوقي: **سيكولوجية النمو**_ من الميلاد الى المراهقة مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة2003.

48_ محسن علي عطيه: **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المنهاج للنشر و التوزيع، ط1، عمان-الأردن2007.

49_محســـن علـــي عطيـــة و عبـــد الرحمـــان الهاشـــمي: **التربيـــــة العلميـــــة و تطبيقاتهـــا فـــي إعـــداد معلـــم المســـتقبل**، دار المنهـــاج للنشـــر و التوزيـــع عمان2007.

50_محمـــد الـــدريج، **الكفايـــات فـــي التعلـــيم**، منشـــورات سلســـلة المعرفـــة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء2003.

51_ محمـــد الصـــالح الحثروبـــي: **المـــدخل الـــى التـــدريس بالكفـــاءات**، دار الهدى للطباعة و النشر، ط1، الجزائر2002.

52 _ محمـــد الطـــاهر واعلـــي: **الأهـــداف البيداغوجيـــة تصـــنيفها و صياغتها(تمارين محلولة)**، مطبعة الديوان الوطني، الجزائر1999.

53_محمـــد بـــو عـــلاق: **مـــدخل لمقاربـــة التعلـــيم بالكفـــاءات**، قصـــر الكتـــاب للنشر و التوزيع، البليدة–الجزائر 2004.

54_محمـــد حســـن العمـــايرة: **المشـــكلات الصـــفية_ الســـلوكية_ التعليميـــة_ الأكاديميـــة_ مظاهرهـــا، أســـبابها، علاجهـــا**، دار المســـيرة للنشـــر و التوزيـــع و الطباعة، ط2، عمان_الأردن2007.

55_محمـــد حمـــدي: **المـــداخل التربويـــة للتعلـــيم بالكفايـــات–الرياضـــيات نموذجا**–إفريقيا الشرق، المغرب2007.

56_ محمـــد داودي و محمـــد بـــو فـــاتح: **منهجيـــة كتابـــة البحـــوث العلميـــة** و **الرسائل الجامعية**، دار و مكتبة الأوراسية، ط1، الجلفة_الجزائر2007.

57_ محمد عوض الترتوري و محمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد- دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**-دار مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ط1، عمان-الأردن2006.

58_ محمد مصطفى زيدان: **عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية**، دار الشروق و دار مكتبة الهلال، بيروت_لبنان2007.

59_محمد مكسي: **ديداكتيك الكفايات**، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء2003.

60_ محمود أحمد شوق و محمد مالك محمد سعيد: **معلم القرن الحادي و العشرين _اختياره_ اعداده-تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية**_ دار الفكر العربي للنشر، ط1، القاهرة2001.

61_ مقدم عبد الحفيظ: **الإحصاء و القياس النفسي و التربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، بن عكنون_الجزائر.2011

62_ مها محمد خلف الزايدي: **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية** دار الفكر العربي، ط1، القاهرة2002.

63_ مهدي التميمي: **مهارات التعليم-دراسة في الفكر و الأداء التدريسي**، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان-الأردن2006.

64_ نبيلة عباس الشوربجي: **المشكلات النفسية للأطفال_ أسبابها_ علاجها**، دار النهضة العربية، ط1، القاهرة2003.

65_نبيل عبد الهادي و آخرون: **بطء التعّلم و صعوباته**، دار وائل للنشر ط1، عمان_الأردن2000.

66_ وائل صلاح محمد و آخرون: **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي**، اتريك للنشر و التوزيع، ط1، القاهرة2008.

2_القواميس و المعاجم:

67_ ابن منظور الإفريقي المصري(أ) : **لسان العرب**، المجلد الخامس دار صادر، بيروت(ب.ت).

68_ ابن منظور(ب): **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة (ب.ت).

69_عبد العزيز بن سعود العمر: **لغة التربويين**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض2007.

70_ فؤاد أفرم البستاني: **منجد الطلاب**، الطبعة 31، دار المشرق ش م م، بيروت–لبنان 1986.

71_ محمد ابن أبي بكر الرازي: **مختار الصحاح**، دار النهضة العربية القاهرة(ب.ت).

72_ نايف نزار القيسي: **المعجم التربوي و علم النفس**، دار أسامة للنشر و التوزيع، المشرق الثقافي، ط1،عمان–الأردن(ب.ت).

3_المجلات و الدوريات:

73_السعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم:" **مقاربة حول التكوين المبني على الكفاءات_ نموذج مقترح لتكوين المعلمين في الجزائر_**"، مجلة الدراسات، العدد 04، جامعة عمار ثليجي الأغواط2006 ص.ص141_160.

74_ أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر: "**أولويات الكفايات التدريسية و الإحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين و الموجهين**"، مجلة كلية التربية، العدد20 جامعة الإمارات العربية المتحدة،2003، ص.ص35_ 101.

75_ بلخير طبشي و شوقي ممادي: "**مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية-التخطيط اليومي للتعليم نموذجا**-"،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة و المركز الجامعي الوادي الجزائر 2010، ص.ص705-731.

76_ رابح قدوري:" **مقياس تقويم المعلم_ تعديل و تكييف**"_ المجلة الجزائرية للتربية، العدد الأول، السنة الأولى، جامعة الجزائر1994 ص.ص87_99.

77_ حسن جامع و آخرون:" **الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية**" المجلة التربوية، المجلد الأول، الأعداد 1-3 ، كلية التربية جامعة الكويت، السنة الأولى،1984،ص.ص59-88.

78_ عباس عبد المهدي عبد الكريم: "**الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية(الابتدائية)**"، مجلة مركز دراسات الكوفة العدد السادس، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، 2007، ص.ص299-324.

79_ عبد الفتاح أبي مولود و فاطمة غانم: " **تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة و المتوسطة)**"، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة الجزائر 2007، ص.ص106-131.

80_ عقيل بن ساسي و بو بكر دبابي: **الكفايات التدريسية- الرصيد و الإحتياجات- لدى أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط**"، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح- ورقلة-الجزائر 2007، ص.ص357-384.

81_عماد صالح عبد الحق:" **الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي و معلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس**" مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الخامس، العدد الرابع، جامعة البحرين، البحرين 2004ص.ص115_138.

82_ فوزية بنت بكر البكر:" **مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية و الأهلية في مدينة الرياض**" مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية

المجلد العاشر، العدد السادس، المملكة العربية السعودية1998 ص.ص215_255.

83_ قاسم محمد خز علي و عبد اللطيف عبد الكريم مومني: "**الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد السادس و العشرون، العدد الثالث، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقان التطبيقية الأردنية، 2007، ص.ص553-592.

84_ محمد إبراهيم الغزيوات: " **تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية**"، مجلة كلية التربية، السنة العشرون، العدد 22، جامعة الإمارات العربية، 2004،ص.ص141-157.

85_ وسيلة بن عامر و صباح ساعد: " **الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات**"، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، 2010، ص.ص332-352.

4_الرسائل الجامعية:

86_ قاسم بو سعدة، "**تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي _ دراسة ميدانية بولايتي ورقلة و غرداية_**" رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر، جوان 2009.

5_منشورات وزارة التربية الوطنية:

87_الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية 1976.

88_ مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** أفريل 2003.

89_مديرية التكوين: **تربية و علم النفس_ تشريع مدرسي_**، السنة الثالثة، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد2009.

90_ مديرية التعليم الأساسي: **مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي** جوان 2011.

91_ مديرية التعليم الأساسي: **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي**، جوان 2011.

ثانياً. المراجع الأجنبية

1_LIVRES:

92_ Berthe Reymond-Rivier **: Le développement social de l'enfant et de l'adolescent**, Pierre Mardaga, Bruxelle,2000.

93_Elisabeth Demont et Marie-Noélle Metz_Lutz: **L'ACQUISITION DU LANGAGE ET SES TROUBLES,** SOLAL Editeurs, Marseille 2007.

94_ Francine Blanchard & al, **ECHEC SCOLAIRE, Nouvelles perspective systémiques,** ESF éditeur, Paris, 1998**.**

95_ Gargrulo, R.M.& Pigge, F, L **: Compétences of Clémentin and spécial éducation teaches,** the journal of Education Research Vol(72) NO : 66.

96_JEAN_ MARC LOUIS **: Mon enfant est-il un écolier heureux ? l'épanouissement scolaire de 4 à 10 ans**, Dunod, Paris, 2004.

97_Nathalie Nader **_Grosbois : LE DEVELOPPEMENT COGNITIF ET COMMUNICATIF DU JEUNE ENFANT,** du normal au pathologique, De Boeck & Larcier s.a, Bruxelles, 2006.

98_Paul A. Osterrieth : **Introduction à la psychologie de l' enfant,** De Boeck & Larcier s.a, , Bruxelles, 2007.

99_Pierre vianin **: Contre l'échec scolaire, L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage**,De Boeck & Larcier s.a, Bruxelles, 2001.

100_p. Perrenoud **: D. dix nouvelle compétences pour enseigner**. Edition. ESF. Paris 1999.

101_ Roger Deldime et Sonia Vermeulen **: Le développement psychologique de l'enfant,** De Boeck & Larcier s.a, Bruxelles, 2008.

2_DICTIONNAIRES ;

102_Norbert Sillamy**, DICTIONNAIRE De PSYCHOLOGIE**, Larousse _VUEF, Paris 2003.

103_Petit Larousse en couleur, les édition françaises Inc, Canada,1988.

الملاحـــــق

- قائمة الأساتذة المحكمين
- قائمة المعلمين المحكمين
- الاستبيان المفتوح
- الاستبيان الخاص بالمعلمين
- استمارة المحكمين
- الترخيص بزيارة المدارس الابتدائية

الملحـــق رقم:01

قائمـــة الأساتـــذة المحكميـــــــن

العدد	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جامعة
01	د/ بوداود حسين	أستاذ محاضر قسم (أ)	علوم التربية	عمار
02	د/ حميدات ميلود	أستاذ محاضر قسم(أ)	فلسفة التربية	ثليجي
03	د/ قويدري لخضر	أستاذ محاضر قسم(أ)	فلسفة التصوف الإسلامي	
04	د/ بن سعد أحمد	أستاذ محاضر قسم(أ)	علم النفس المعرفي	بالأغواط
05	د/ بو فاتح محمد	أستاذ حاضر قسم(ب)	علم النفس عمل و تنظيم	
06	أ/ صخري محمد	أستاذ مساعد قسم(أ)	علوم التربية	

الملحق رقم 02:

قائمـــة المعلميـــن المحكميـــن

العدد	الإسم و اللقب	الأقدمية	المدرسة الابتدائية
01	خنشة محمد	32 سنة	
02	كعبوش فاطمة	25 سنة	جريدان لزهاري
03	بن حميد ربيعة	12 سنة	بالأغواط
04	زحزاح فاطمة	10 سنوات	

الملحق رقم 03:

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان استطلاعي مفتـــــــوح

معلمتي المحترمة

معلمي المحترم

تحية طيبة...و بعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين.

و نظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا الموضوع، نرجو الإجابة على السؤالين التاليين:

السؤال الأول:

_ ماهي الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي من وجهة نظركم؟

السؤال الثاني:

_ ما هي الصعوبات التي قد تواجه معلم السنة أولى ابتدائي أثناء قيامه بعملية التدريس؟

مع شكري و تقديري لجهودكم و تعاونكم معنا.

الباحثة في الماجستيـر

شلاوشي أم النون

الملحق رقم: 4

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الاستبيان الخاص بالمعلميـــــــن

معلمي المحترم

معلمتي المحترمـة

تحية طيبة...وبعد

تهدف الباحثة من خلال هذا الاستبيان الى تحديد الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين و الشرفين التربويين.

و يقيني أن لآرائكم دورا فعالاً و مهماً في تحديد كل كفاءة من هذه الكفاءات، نرجو تفضلكم مشكورين بالإجابة عن فقرات هذا الاستبيان و ذلك بوضع علامة(×) أمام كل فقرة من الفقرات الواردة و تحت إحدى البدائل الموضحة.

مع شكري و تقديري لجهودكم و تعاونكم معنا.

ملاحظة:

- أرجو من سيادتكم الإجابة على كافة البيانات الشخصية و كافة بنود الاستبيان حتى تفي الدراسة بغرضها العلمي.
- عدم ذكر الاسم يعطيك الحرية في الإجابة.

المعلومات الشخصية:

أرجو الإجابة عن الاسئلة التالية بوضع علامة(×) في المربع المناسب:

اسم المدرســـة:

_ العمـــــر

- **الجنس** ذكر ☐

أنثى ☐

_ الأقدمية أقل من 10 سنوات ☐

من 10 إلى ما فوق ☐

_ المؤهل العلمي جامعي ☐

معهد التكوين التكنولوجي ☐

_ ما هو عدد السنوات التي درستم خلالها السنة أولى ابتدائي؟ ☐

البنود	فئات التقدير		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
1- كفاءة التخطيط للدرس:			
1.يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس			
2. يراعي مستوى النضج العقلي و البدني لتلميذ السنة أولى ابتدائي			
3. يحدد مستويات الصعوبة في الدرس			
4. يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس			
5.يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس			
6. ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل			
7. يحسن توزيع الوقت على أجزاء الدرس			
8. يختار الأنشطة التعليمية المناسبة			
9. يستخدم السبورة بشكل منظم			
10.يستخدم السبورة بشكل مثير باستخدام الألوان الفاتحة			
11. يستفيد من تكنلوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل			
2- كفاءة تنفيذ الدرس:			
12. يربط بين الأهداف السلوكية للدرس و الأهداف العامة			
13.يربط الوسيلة بالموقف التعليمي بما يحقق أهداف الدرس			
14. يعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات			

التلاميذ 15. يحرص على مشاركة جل التلاميذ في أنشطة الدرس 16. يطبق أنشطة مناسبة مع ما تم تقديمه في الدرس 17. يراعي التوجيه الفردي و الجماعي كلما كان ذلك لازما 18. يستخدم اللغة الفصحى البسيطة التي يفهمها جميع التلاميذ 19. يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس 20. يربط الدرس بالمكتسبات السابقة للدرس 21. يوظف أساليب متنوعة لاستحواذ الانتباه طوال الدرس 22. يربط الدرس بما سبق من خلال متابعة و مناقشة و تقويم الواجبات المنزلية 23. يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة للتلاميذ 24. يستعمل حركات و تعبيرات وجه تدل على الرضا عن استجابة التلاميذ 25. يتحرك في أرجاء القسم أثناء الشرح 26. يوجه أسئلة الى التلاميذ دون التركيز على فئة معينة 27. يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التمرينات بصورة فردية			

28. يحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لإنجاز التلاميذ خلال عملية تعلمهم 29. ينوع الوسائل الحسية(سمع- بصر- و لمس) 30. يستخدم المكافآت لتحفيز التلاميذ على التعلم **3- كفاءة التقويم:** 31. يلم بأساليب التقويم المختلفة و استخدامها 32. يقوم بالتقويم التشخيصي للوقوف على مستوى التلاميذ 33. يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس 34. يستخدم التقويم البنائي بشكل منتظم 35.يستخدم التقويم النهائي بشكل منظم 36. يحرص كي تشتمل عملية التقويم لجميع الجوانب(معرفية-وجدانية-نفسحركية) للتلاميذ 37. يعدل أساليب تدريسه تبعا لنتائج التقويم 38.يضع خططاً علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ 39.يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي 40. يعالج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي 41. يشخص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي إن وجدت 42. يحاول تلبية حاجات متعلم السنة أولى			

ابتدائي **4- كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية:** 43.يقيم علاقات حسنة مع الإدارة 44. يقيم علاقات حسنة مع زملائه المعلمين 45. يعامل التلاميذ دون تمييز 46. يعامل التلاميذ باحترام 47. يعدل العادات السلوكية غير المرغوبة لدى التلاميذ بدون استخدام العقاب البدني 48.يضفي جو من المرح و القبول في القسم 49. يشجع التواصل بين التلميذ مع بعضهم بعضا 50. يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم 51. يوفر الجو الاجتماعي المشجع على التعلم و تفاعل التلاميذ 52. يشارك في أوجه النشاط المدرسي 53. يصغي للتلاميذ باهتمام عندما يتحدثون إليه 54. ينظر إليهم مباشرة عندما يتحدثون معه 55. يعرف أسماء جميع تلاميذ القسم 56. ينادي تلاميذه بأسمائهم 57. يتمتع بالقدرة على الصبر و الاحتمال 58. يتمكن التلاميذ من الحديث مع معلمهم بسهولة خارج القسم 59. يحرص لأن يكون مرنا حين تعامله مع الآخرين لحل مشكلات معينة			

60. يقدر الظروف التي يدرس فيها التلاميذ و يخرج بأحكام موضوعية دقيقة 61. يعرف المؤثرات النفسية على تلاميذه و يحاول توجيههم و ارشادهم 62.يعرف المؤثرات الاجتماعية على تلاميذه و يحاول توجيههم و ارشادهم 63.يسعى لكسب تقدير الآباء للعمل المدرسي و تعاونهم مع المدرسة 64. يعمل على توفير الحب و الأمن و الطمأنينة و الحرية–غير مطلقة– في القسم 65. يظهر ذا شخصية جذابة لاهتمام تلاميذه 66. يتمتع بحبه للأطفال 67. يتقبل سلوك تلاميذه وممارساتهم العفوية الطبيعية **5_ الكفاءة العلمية و النمو المهني:** 68. يتقن الحقائق و المفاهيم التي تتضمنها المواد 69. يشارك بفاعلية في الدورات التدريبية أثناء الخدمة 70. يبدي حماسة في أداء عمله 71. يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل 72. يستفيد من خبرات زملائه 73. يستفيد من خبرات رؤسائه 74. يمارس مهنته متبعا المبادئ التربوية			

و النفسية الحديثة 75. يتابع الجديد في المجال التربوي 76. يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسه 77. يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنت في تطوير أدائه 78. يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته			

شكـــرا على تعاونكم

الباحثة في الماجستير: أم النون شلاوشي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

الملحق رقم: 5

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الإستبيـــان الخاص بالمشرفين التربويين

سيدي المحترم

سيدتي المحترمـــــــــة

تحية طيبة...وبعد

تهدف الباحثة من خلال هذا الاستبيان إلى تحديد الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى إبتدائي من وجهة نظر المعلمين و الشرفين التربويين.

و يقيني أن لآرائكم دورا فعالاً و مهماً في تحديد كل كفاءة من هذه الكفاءات، نرجو تفضلكم مشكورين بالإجابة عن فقرات هذا الاستبيان و ذلك بوضع علامة(×) أمام كل فقرة من الفقرات الواردة و تحت إحدى البدائل الموضحة.

مع شكري و تقديري لجهودكم و تعاونكم معنا.

الباحثة في الماجستير: أم النون شلاوشي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

البنود	فئات التقدير		
	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
1- كفاءة التخطيط للدرس:			
1.يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس			
2. يراعي مستوى النضج العقلي و البدني لتلميذ السنة أولى ابتدائي			
3. يحدد مستويات الصعوبة في الدرس			
4. يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس			
5.يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس			
6. ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل			
7. يحسن توزيع الوقت على أجزاء الدرس			
8. يختار الأنشطة التعليمية المناسبة			
9. يستخدم السبورة بشكل منظم			
10.يستخدم السبورة بشكل مثير باستخدام الألوان الفاتحة			
11. يستفيد من تكنلوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل			
2- كفاءة تنفيذ الدرس:			
12. يربط بين الأهداف السلوكية للدرس و الأهداف العامة			
13.يربط الوسيلة بالموقف التعليمي بما يحقق أهداف الدرس			

14. يعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ 15. يحرص على مشاركة جل التلاميذ في أنشطة الدرس 16. يطبق أنشطة مناسبة مع ما تم تقديمه في الدرس 17. يراعي التوجيه الفردي و الجماعي كلما كان ذلك لازما 18. يستخدم اللغة الفصحى البسيطة التي يفهمها جميع التلاميذ 19. يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس 20. يربط الدرس بالمكتسبات السابقة للدرس 21. يوظف أساليب متنوعة لاستحواذ الانتباه طوال الدرس 22. يربط الدرس بما سبق من خلال متابعة و مناقشة و تقويم الواجبات المنزلية 23. يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة للتلاميذ 24. يستعمل حركات و تعبيرات وجه تدل على الرضا عن استجابة التلاميذ 25. يتحرك في أرجاء القسم أثناء الشرح 26. يوجه أسئلة الى التلاميذ دون التركيز على فئة معينة 27. يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التمرينات			

بصورة فردية 28. يحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لإنجاز التلاميذ خلال عملية تعلمهم 29. ينوع الوسائل الحسية(سمع- بصر- و لمس) 30. يستخدم المكافآت لتحفيز التلاميذ على التعلم **3- كفاءة التقويم:** 31. يلم بأساليب التقويم المختلفة و استخدامها 32. يقوم بالتقويم التشخيصي للوقوف على مستوى التلاميذ 33. يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس 34. يستخدم التقويم البنائي بشكل منتظم 35.يستخدم التقويم النهائي بشكل منظم 36. يحرص كي تشتمل عملية التقويم لجميع الجوانب(معرفية-وجدانية-نفسحركية) للتلاميذ 37. يعدل أساليب تدريسه تبعا لنتائج التقويم 38.يضع خططاً علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ 39.يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي 40. يعالج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي 41. يشخص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي إن وجدت			

42. يحاول تلبية حاجات متعلم السنة أولى ابتدائي **4- كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية:** 43.يقيم علاقات حسنة مع الإدارة 44. يقيم علاقات حسنة مع زملائه المعلمين 45. يعامل التلاميذ دون تمييز 46. يعامل التلاميذ باحترام 47. يعدل العادات السلوكية غير المرغوبة لدى التلاميذ بدون استخدام العقاب البدني 48.يضفي جو من المرح و القبول في القسم 49. يشجع التواصل بين التلميذ مع بعضهم بعضا 50. يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم 51. يوفر الجو الاجتماعي المشجع على التعلم و تفاعل التلاميذ 52. يشارك في أوجه النشاط المدرسي 53. يصغي للتلاميذ باهتمام عندما يتحدثون إليه 54. ينظر إليهم مباشرة عندما يتحدثون معه 55. يعرف أسماء جميع تلاميذ القسم 56. ينادي تلاميذه بأسمائهم 57. يتمتع بالقدرة على الصبر و الاحتمال 58. يتمكن التلاميذ من الحديث مع معلمهم بسهولة خارج القسم 59. يحرص لأن يكون مرنا حين تعامله مع			

الآخرين لحل مشكلات معينة 60. يقدر الظروف التي يدرس فيها التلاميذ و يخرج بأحكام موضوعية دقيقة 61. يعرف المؤثرات النفسية على تلاميذه و يحاول توجيههم و ارشادهم 62.يعرف المؤثرات الاجتماعية على تلاميذه و يحاول توجيههم و ارشادهم 63.يسعى لكسب تقدير الآباء للعمل المدرسي و تعاونهم مع المدرسة 64. يعمل على توفير الحب و الأمن و الطمأنينة و الحرية–غير مطلقة– في القسم 65. يظهر ذا شخصية جذابة لاهتمام تلاميذه 66. يتمتع بحبه للأطفال 67. يتقبل سلوك تلاميذه وممارساتهم العفوية الطبيعية **5_ الكفاءة العلمية و النمو المهني:** 68. يتقن الحقائق و المفاهيم التي تتضمنها المواد 69. يشارك بفاعلية في الدورات التدريبية أثناء الخدمة 70. يبدي حماسة في أداء عمله 71. يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل 72. يستفيد من خبرات زملائه 73. يستفيد من خبرات رؤسائه			

74. يمارس مهنته متبعا المبادئ التربوية و النفسية الحديثة 75. يتابع الجديد في المجال التربوي 76. يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسه 77. يستخدم أدوات الإعلام الآلي و الأنترنت في تطوير أدائه 78. يشارك في الندوات و الملتقيات العلمية لتحسين أدائه و تجديد معلوماته			

❖ معلومات أخرى تتعلق بخصوصية مهنة المشرف التربوي(المفتش) و تودون ذكرها.

الملحق رقم: 6

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة المحكمين

أستاذي الفاضل

أستاذتي الفاضلة

تحية طيبة... وبعد

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحوي مجموعة من الأسئلة و التي تهدف لمعرفة الكفاءات التدريسية اللازم توفرها في معلمي السنة أولى ابتدائي من وجهة نظر المعلمين و المشرفين التربويين.

لذلك نرجو من سيادتكم تقييم هذه الأداة و تعديلها و ذلك بوضع علامة(x) في الخانة المقابلة للعبارات الصحيحة و علامة(x) في خانة العبارات غير الصحيحة، مع تقديم البديل إن أمكن.

و إليك سيدي ما يساعدكم في هذا العمل:

التعريف الإجرائي:

الكفاءات التدريسية" هي مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى معلم السنة أولى ابتدائي، وتساعده على أداء عمله

داخل القسم و خارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بأداة الدراسة الحالية".

البنود	يقيس	لا يقيس	البديل
1- كفاءة التخطيط للدرس: 1.يصوغ أهداف الدرس بشكل سلوكي محدد قابل للقياس. 2. يحدد مستويات الصعوبة في الدرس 3. يراعي مستوى النضج العقلي و البدني لتلميذ السنة أولى ابتدائي 4. يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس. 5. يحسن توزيع الوقت على أجزاء الدرس 6.يحدد الجوانب المهمة في موضوع الدرس 7.ينظم عناصر الدرس بشكل متسلسل 8. يستخدم السبورة بشكل منظم 9.يستخدم السبورة بشكل مثير باستخدام الألوان الفاتحة 10. يستفيد من تكنلوجيا التعليم كمصدر مهم للوسائل 11. يختار الأنشطة التعليمية المناسبة **2- كفاءة تنفيذ الدرس:** 12. يربط بين الأهداف السلوكية للدرس و الأهداف العامة 13.يربط الوسيلة بالموقف التعليمي بما يحقق			

أهداف الدرس 14. يعرض الدرس بطريقة تراعي مستويات التلاميذ 15. يحرص على مشاركة جل التلاميذ في أنشطة الدرس 16. يطبق أنشطة مناسبة مع ما تم تقديمه في الدرس 17. يراعي التوجيه الفردي و الجماعي كلما كان ذلك لازما 18. يستخدم اللغة الفصحى البسيطة التي يفهمها جميع التلاميذ 19. يوظف أحداث من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس 20. يوظف أساليب متنوعة لاستحواذ الانتباه طوال الدرس 21. يربط الدرس بما سبق من خلال متابعة و مناقشة و تقويم الواجبات المنزلية 22. يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة للتلاميذ 23. يستعمل حركات و تعبيرات وجه تدل على الرضا عن استجابة التلاميذ 24. يتحرك في أرجاء القسم أثناء الشرح 25. يوجه أسئلة إلى التلاميذ دون التركيز على فئة معينة 26. يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التمرينات			

بصورة فردية 27. يحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لإنجاز التلاميذ خلال عملية تعلمهم 28. ينوع الوسائل الحسية(سمع- بصر- و لمس) 29. يستخدم المكافآت لتحفيز التلاميذ على التعلم **3- كفاءة التقويم:** 30. يلم بأساليب التقويم المختلفة و استخدامها 31. يستخدم التقويم البنائي و النهائي بشكل منتظم 32. يتبع أساليب التقويم أثناء الدرس 33. يقوم بالتقويم التشخيصي للوقوف على مستوى التلاميذ 34. يحرص كي تشتمل عملية التقويم لجميع الجوانب(معرفية-وجدانية-نفسحركية) للتلاميذ 35. يعدل أساليب تدريسه تبعا لنتائج التقويم 36.يضع خططاً علاجية لتدارك أخطاء التلاميذ 37. يقوم بالتقويم المستمر بشكل منتظم 38.يحدد الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي 39. يعالج الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي 40. يشخص صعوبات التعلم لدى تلاميذ			

السنة أولى ابتدائي 41. يحاول تلبية حاجات متعلم السنة أولى ابتدائي **4- كفاءة إدارة القسم و العلاقات الإنسانية:** 42.يقيم علاقات مع التلاميذ قائمة على التعاون 43.يقيم علاقات حسنة مع الإدارة 44. يقيم علاقات حسنة مع زملائه المعلمين 45.يضبط الموقف التعليمي في مناخ تربوي 46. يعامل التلاميذ دون تمييز 47. يعامل التلاميذ باحترام 48. يعدل العادات السلوكية غير المرغوبة لدى التلاميذ بعيدا عن العقاب البدني 49.يضفي جو من المرح و القبول في القسم 50. يشجع التواصل بين التلميذ و المعلم من جهة و بين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى 51. يوفر الجو العاطفي والاجتماعي المشجع على التعلم و تفاعل التلاميذ 52. يشارك في أوجه النشاط المدرسي 53. يصغي للتلاميذ باهتمام عندما يتحدثون إليه 54. ينظر إليهم مباشرة عندما يتحدثون معه 55.يستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك الخاطئ لدى بعض التلاميذ 56. يعرف أسماء جميع تلاميذ القسم			

57. ينادي تلاميذه بأسمائهم 58. يتمتع بالقدرة على الصبر و الاحتمال 59. يتمكن التلاميذ من الحديث مع معلمهم بسهولة خارج القسم 60. يحرص لأن يكون مرنا حين تعامله مع الآخرين لحل مشكلات معينة 61. يقدر الظروف التي يدرس فيها التلاميذ و يخرج بأحكام موضوعية دقيقة 62. يعرف المؤثرات النفسية و الاجتماعية على تلاميذه و يحاول توجيههم و ارشادهم 63.يسعى لكسب تقدير الآباء للعمل المدرسي و تعاونهم مع المدرسة 64. يعمل على توفير الحب و الأمن و الطمأنينة و الحرية في القسم 65. يظهر ذا شخصية جذابة لاهتمام تلاميذه 66. يتمتع بحبه للأطفال 67. يتقبل سلوك تلاميذه وممارساتهم العفوية الطبيعية **5_ الكفاءة العلمية و النمو المهني:** 68. يتقن الحقائق و المفاهيم التي تتضمنها المواد 69. يشارك في الدورات التدريبية أثناء الخدمة 70. يبدي حماسة في أداء عمله 71. يحرص على الالتزام بالوقت في			

مواعيد العمل 72. يستفيد من خبرات زملائه 73. يستفيد من خبرات رؤسائه 74. يمارس مهنته متبعا المبادئ التربوية و النفسية الحديثة 75. يتابع الجديد في المجال التربوي 76. يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسه			

تعليمات الاستبيان:

نرجو تفضلكم بالإجابة عن فقرات هذا الاستبيان و ذلك بوضع علامة(X) أمام كل فقرة من الفقرات الواردة و تحت إحدى البدائل الموضحة:

التعليمات	واضحة	غير واضحة	البديل

البدائل	مناسبة	غير مناسبة	البديل
تتوفر بدرجة كبيرة			
تتوفر بدرجة متوسطة			
تتوفر بدرجة قليلة			

البنود	عددها	كافي	غير كافي	البديل
التخطيط للدرس	11			
تنفيذ الدرس	18			
التقويم	12			
إدارة القسم و العلاقات الانسانية	25			

الكفاءة العلمية و النمو المهني	10			

شكـــــــــــــــــرا على تعاونكـــــــم

الباحثة في الماجستير: أم النون شلاوشي

جامعـــــة عمـــــار ثليجـــي
الأغـــــواط