جامعة قاصدي مرباح - ورقلة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

ميدان :علوم إجتماعية

شعبة :علوم التربية

التخصص:إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة

نصيرة تومي

مذكرة بعنوان :

تقويم أداء المعلمين "وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين"

دراسة ميدانية على عينة من معلمي إبتدائيات مدينة ورقلة

نوقشت بتاريخ : 2018/06/04

لجنة المناقشة المكونة من :

د| محمد قوارح .....رئيسا

د| مريم بن سكريفة .....مناقشا

د|محمد عرفات جخراب .....مشرفا ومقررا

الموسم الجامعي:2018/2017

شكر وعرفان

إنطلاقا من قول الله تعالى :

"وقضى ربك ألاتعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

***أتقدم بخالص الشكر والإمتنان لوالدتي ووالدي رحمه الله .**

***وأيضا إلى أستاذي الكريم "جخراب محمد عرفات "**

***وكل الشكر والإمتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين منوا علي بقبول مناقشة الرسالة .وأرجو أن تكون في المستوى الذي يتوقعون إليه**

***وأتقدم كذلك بخالص إمتناني لكل الذين قدموا لي يد العون ومنحوني جزءا من وقتهم الثمين وأولوا عملي أهمية لهم مني بالغ العرفان بفضلهم وكرمهم .**

***كما أشكر كل طاقم قسم علم النفس وعلوم التربية الذين تمدرست على أيديهم**

لكم جميعا شكرا جزيلا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين على عينة من معلمي إبتدائيات مدينة ورقلة.

وقد تم طرح تساؤلات الدراسة كالتالي :

1 هل تحققت الوظيفة الأولى؟ التي تنص على " التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها"

2 هل تحققت الوظيفة الثانية؟ التي تنص على "تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة "

3 هل تحققت الوظيفة الثالثة؟ التي تنص على "تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ "

4 هل تحققت الوظيفة الرابعة؟ التي تنص على "تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة "

5 هل تحققت الوظيفة الخامسة؟ التي تنص على"تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه "

6 هل تحققت الوظيفة السادسة؟ التي تنص على "المراجعة الدورية لتقوية التعلم"

وللإجابة عن تلك التساؤلات إعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الاستكشافي المناسب لمثل هذه الدراسات .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام مقياس لجمع البيانات: تقويم أداء المعلمين.

وتم تطبيق المقياس على عينة الدراسة التي بلغت (120) معلم ومعلمة موزعين على إبتدائيات مدينة ورقلة .

وقامت الباحثة بمعالجة البيانات المستخرجة بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: النسب المؤوية والتكرارات .

وكانت النتائج كالتالي:

1 تحققت الوظيفة الأولى

2 تحققت الوظيفة الثانية

3 تحققت الوظيفة الثالثة

4 تحققت الوظيفة الرابعة

5 تحققت الوظيفة الخامسة

6 تحققت الوظيفة السادسة

وقد قامت بتفسير النتائج إستنادا للإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع.

في نهاية الدراسة قامت الباحثة بتقديم توصيات وإقتراح أفاق البحث الميداني في الموضوع مستقبلا.

Sommaire

La présente étude visait à évaluer la performance des enseignants selon le modèle des six emplois d'enseignement de Rosenchaen sur un échantillon des enseignants des directeurs de la ville de Ouargla.

Les questions de l'étude ont été posées comme suit:

1. La première fonction a-t-elle été réalisée?
2. Deuxième fonction a-t-elle été réalisée?
3. Troisième fonction a-t-elle été réalisée?
4. Quatrième fonction a-t-elle été réalisée?
5. Cinquième fonction a-t-elle été réalisée?
6. Sixième fonction a-t-elle été réalisée?

Pour répondre à ces questions, le chercheur a adopté l'approche descriptive appropriée pour de telles études.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, une mesure a été utilisée pour collecter des données:

Évaluation de la performance des enseignants

L'échelle a été appliquée à l'échantillon de l'étude composé de (120) enseignants et enseignants répartis dans la ville de Ouargla.

-Le chercheur a traité les données extraites en utilisant les méthodes statistiques appropriées: les pourcentages et les fréquences.

Les résultats étaient les suivants:

1. Le premier poste a été atteint.
2. Deuxième fonction a été atteint.
3. Troisième fonction a été atteint.
4. Quatrième fonction a été atteint.
5. Cinquième fonction a été atteint.

6. Sixième fonction a été atteint.

Nous avons interprété les résultats en fonction du cadre théorique et des études antérieures sur le sujet.

À la fin de l'étude, nous avons formulé des recommandations et suggéré des perspectives d'avenir pour la recherche sur le terrain.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكروعرفان:.....	أ
ملخص الدراسة:.....	ب
فهرس المحتويات:.....	و
قائمة الجداول:.....	ي
مقدمة:.....	2
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم الدراسة واعتباراتها	
1-تحديد مشكلة الدراسة:.....	06
2-تساؤلات الدراسة:.....	10
3 -أهداف الدراسة:.....	11
4 -أهمية الدراسة:.....	11
5-حدود الدراسة:.....	12
6-التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة :.....	12
الفصل الثاني: التقويم التربوي	
• تمهيد:.....	15
1-تعريف التقويم التربوي.....	15
2-نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي.....	16
3-أهمية التقويم التربوي.....	17
4-أهداف التقويم التربوي.....	19
5-أنواع التقويم التربوي.....	21
6-خصائص التقويم التربوي.....	23
7-وظائف التقويم التربوي.....	25
8-مجالات التقويم التربوي.....	28

9-أسس التقويم التربوي.....	29
10-مراحل التقويم التربوي.....	30
11-التقويم التربوي وعملية التدريس.....	32
12-أخلاقيات التقويم التربوي.....	33
• خلاصة:.....	35
الفصل الثالث: أداء المعلم	
• تمهيد:.....	37
1-التفرقة المفاهمية بين الكفاءة والمهارة والأداء	40
2-تعريف الكفاية.....	40
3-حركة الكفايات التعليمية.....	42
4-أنواع الكفايات.....	44
5-أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للمعلم.....	45
6-الخصائص العامة لتطوير كفايات أداء المعلمين.....	46
7-مهام المعلم.....	47
8-واجبات المعلم.....	48
9-مسؤوليات المعلم.....	49
10-أهمية دور المعلم في الإسلام.....	51
• خلاصة:.....	52
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
• تمهيد:.....	55
1-المنهج المتبع في الدراسة:.....	55
2-وصف ميدان الدراسة:.....	55
3-عينة الدراسة:.....	56
4-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:.....	57

5-إجراءات تطبيق للدراسة الأساسية:.....	60
6-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:.....	61
• **خلاصة:.....**	61
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
• **تمهيد:.....**	63
أولا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول.....	63
ثانيا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني.....	66
ثالثا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث.....	70
رابعا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع.....	74
خامسا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الخامس.....	77
سادسا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل السادس.....	81
خلاصة النتائج:.....	85
• **توصيات وآفاق البحث مستقبلا.....**	86
قائمة المراجع:.....	87
الملاحق:.....	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01)	يوضح عدد البنود والفقرات	58
جدول رقم(02)	يوضح أبعاد الإستبيان قبل وبعد التعديل	59
جدول رقم (03)	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية	59
جدول رقم (04)	يوضح النسب المؤوية للتكرارات للوظيفة الأولى	63
جدول رقم (05)	يوضح النسب المؤوية للتكرارات للوظيفة الثانية	66
جدول رقم (06)	يوضح النسب المؤوية للتكرارات للوظيفة الثالثة	70
جدول رقم (07)	يوضح النسب المؤوية للتكرارات للوظيفة الرابعة	74
جدول رقم (08)	يوضح النسب المؤوية للتكرارات للوظيفة الخامسة	77
جدول رقم (09)	يوضح النسب المؤوية للتكرارات للوظيفة السادسة	81

مقدمة

مقدمة:

إن مهنة التعليم مهنة رفيعة الشأن والمنزلة ، وتحظى بإهتمام الجميع ،لما لها من تأثير في حاضر الأمة ومستقبلها وفي ظل هذا فإن المعلم مطالب بأن يمثل مجتمعه الذي هو عنصر فيه .

لأنه أساس المنظومة التعليمية ، فبمقدار قدرته وكفاءته تكون فعالية التعليم ،كما أن تكوين الجيل بأكمله يعتمد عليه إعتمادا كبير، على ما يتصف به المعلم من سمات شخصية وتربوية تعينه على أداء مهمته بنجاح مما يؤهله للقدرة على إحداث تغيير في سلوك تلاميذه وهذه القدرة هي التي تصنع المعلم المتميز ، وتجعل دروسه فعالة ، ذات أثر واضح وتحقق النتائج المنشودة . (**العجمي ، 2003: 246**)

إنطلاقا مما تم ذكره سابقا جاءت الدراسة الحالية بهدف تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست وقد إشتملت الدراسة على جانبين :

الجانب النظري : ويشمل بثلاثة فصول :

1 **الفصل الأول:** بتقديم الدراسة واعتباراتها ويتضمن: إشكالية الدراسة ، تساؤلات الدراسة أهداف الدراسة وأهميتها ، حدود الدراسة ،التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة .

2 **الفصل الثاني:** بالتقويم التربوي ويتضمن: تعريف التقويم التربوي ، أهمية التقويم التربوي ،أهدافه ، أنواعه ، خصائصه وأسسه...الخ

3 **الفصل الثالث** : بأداء المعلم ويتضمن : تعريف الكفاية، تعريف الأداء، تعريف المهارة، أنواع الكفايات ، حركة الكفايات التعليمية ، أهمية الكفايات المهنية و الخصائص العامة لتطوير كفايات أداء المعلمين...الخ

الجانب الميداني: ويشمل فصلين

1 **الفصل الرابع:** بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ويتضمن: المنهج المتبع في الدراسة ، ميدان الدراسة ، مجتمع الدراسة ، المعاينة ،أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ، إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية ،الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

2 **الفصل الخامس:** بعرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية وتتضمن: عرض لنتائج المعالجة الإحصائية للتساؤلات وتحليلها ومناقشتها وتفسرها إنطلاقا من الدراسات السابقة والتراث الأدبي والتفسير الخاص بالباحثة .

وختمت الدراسة بخلاصة عامة وتقديم توصيات وآفاق البحث مستقبلا.

الجانب النظري

الفصل الأول :تقديم الدراسة واعتباراتها

1. تحديد مشكلة الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

تحديد مشكلة الدراسة :

تعتبر عملية التدريس من الركائز الأساسية لبناء المجتمعات وتقدمها، فالتدريس مرهون بما تقدمه كل مؤسسة من إمكانيات ووسائل ، كما أن للمعلم دورا حاسما في هذه العملية من حيث أدواره ووظائفه وطبيعة أدائه ، الذي يؤثر على عملية التدريس فالأداء قابل للزيادة والنقصان بسبب بعض العوامل التي يمكن أن يتأثر بها كالخبرة والمهارات التي يتمتع بها .

فهو ركن أساسي في العملية التعليمية وأهم عنصر في التنظيم المدرسي، والمسؤول الأول عن التلاميذ داخل الصف الدراسي، ولهذا فإن عدم الإهتمام بهذا العنصر الفعال من ناحية إعداده والإهتمام بالجانب المعرفي قد يؤدي إلى خلل في التعليمية. **(سوفي ، 2010 : 82)**

فالمعلم له دورا بارزا ومسؤوليات وواجبات عليه تنفيذها كونه خبيرا تعليميا ،أي هو الشخص القادر على أن يخطط للتعلم ويرشده ويقومه ، كما يجب عليه أن يحدد ماذا يريد أن يعلّم والمواد التعليمية اللازمة لعملية التدريس ، والطريقة التي تتناسب مع المحتوى ، وكيف يمكن تقويم مدخلات التعليم .فهذه القرارات تعتمد على مدى تحديد الأهداف ومعرفته لنظريات التعلم ودافعية التلاميذ وحجاتهم. **(زيتون ،2003 :79)**

إلا أن معلم الطور الابتدائي يختلف أداءه عن معلمي الأطوار الأخرى ، بحكم اختلاف المتعلمين من حيث حاجاتهم وأعمارهم وقدراتهم وخصائصهم، مما يتطلب منه بذل جهد مضاعف ،لأنه مكلف بتدريس جميع المواد الدراسية والقيام بعمليات الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم ،وإعداد الجدول الزمني والمشايع لكل مادة وإنجاز المجلات الحائطية والهدف من هذا تنمية مكتسبات التلميذ من أجل تكوين شخصية متكاملة من جميع جوانبها.

فلم يعد دوره قاصرا على نقل المعارف والمعلومات للتلاميذ فحسب ، ولكنه أصبح يقوم بدور الموجه و المرشد للعلمية التربوية ، و يساعد المتعلم على تحقيق أهدافه ،من خلال أدائه الجيد الذي يتضمن توظيف المناهج وطرق وأساليب التدريس التي تؤدي الى تحقيق تعلم أفضل، إضافة إلى مساعدة المتعلمين في تكوين عادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها ،كذلك تنمية قدراتهم. (**خزعلي،2012: 556**)

فمهمة المعلم إيقاظ رغبة المتعلم من خلال تصور وضعيات قابلة للحل ، فلذلك يجب، توفر الأداء الكافي للمعلم الابتدائي من حيث امتلاكه لأساليب تنمية الذات نفسيا وثقافيا واجتماعيا ومهنيا ، واستعاب الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ ومعرفة الفروق بينهم وامتلاك المعرفة والمهارة في معالجة المشكلات التلاميذ ، وأسس التوجيه التربوي والإرشاد النفسي ، بحيث يتمكن من استخدامها في حدود مهامه التعليمية والمهنية ، واستعاب المعارف الأساسية في التدريس وطرائقه وتمكن من مهارته ، وكيفيت استخدامها في المواقف التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة ، والتغذية الراجعة والمعرفة الكافية بثقافة المجتمع واتجاهاته ، وتنظيم تعليمه في عناصر متتالية ومترابطة ، وتحديد ومايريد تعليمه بدقة والهدف منه و تزويد المتعلم بالتغذية راجعة أثناء عملية التعلم . (**مهاني ، 2010: 14**)

فتشير دارسة أحمد علوي وآخرون (2002): والتي هدفت إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية،على عينة عشوائية من معلمي التعليم الأساسي في بعض المحافظات بالجمهورية اليمنية، وقدأظهرت النتائج ضعفا في معظم الكفايات التدريسية التالية: الأهداف التعليمية المتطلبات الأساسية للتعلم، محتوى الدرس وتنظيمه، النشاطات التعليمية، الوسائل التعليمية

خطة الدرس، الأسئلة الصفية، طرائق التدريس، إدارة الصف، توجيه سلوك المتعلمين التقويم. (شنين ،2008: 8)

دارسة بوكرمة (2006): والتي بينت نتائجها أن معلمي العلوم للمستوى التعليمي الإبتدائي والمتوسط والثانوي في الجزائر يفتقرون للتصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية والمطالبين بإكسابها للمتعلم. (بوكرمة ،2006 :67)

دراسة ضحى 1996 أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى تقديم أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مادة الأحياء. حيث بلغ مجتمع البحث (214) مدرسا ومدرسة وتوصلت الدراسة إلى أن أداء مدرسي الأحياء في المدارس الإعدادية للكفايات التدريسية اللازمة لم يرق بشكل عام إلى الحد الأدنى من المستويات المطلوب بموجب القياس الحالي وأن أداءهم في مجال تنفيذ الدرس كان مقبولا بشكل عام. (العبيدي ،2007: 05)

فأداء كل معلم يختلف عن معلم الآخر حسب وظائف التدريس ، والتي تعد فن أدائي ومهاري يبدع من خلاله المعلمين في أساليبها، بحيث يوظفون جميع قدراتهم المعرفية والشخصية لإستشارة تفكير التلاميذ.

كما تركز وظائف التدريس على النشاط الذاتي للتلاميذ ومشاركته الإيجابية، من خلال الملاحظة والإستنتاج للتوصل للمعلومات المطلوبة تحت إشراف المعلم وتوجيهيه وتقويمه.

(زيتون ، 2006: 246)

فوظائف التدريس لها نماذج عدة ومن بينها نموذج روزنشاين والذي يضم ستة وظائف التي تعتبر إطار مرجعي لتدريس المهارات الأساسية وهذه الوظائف هي:

الوظيفة الأولى تتمثل في مراجعة وتحقق من عمل السابق وإعادة التدريس إذا أساء الطلاب الفهم أو وقعوا في أخطاء.

أما الوظيفة الثانية فتتطلب من المعلم تقديم مادة جديدة ، وجعل الغرض الواضح ، والتدريس بخطوات مع تقديم الأمثلة المناسبة.

في حين تمثل الوظيفة الثالثة في تقديم ممارسات موجهة وأسئلة ومشكلات تدريبية للتلاميذ مع الإستماع، إلى ما يسيئون فهمه، وإعادة الدرس إن دعت الحاجة إلى ذلك، مع الإستمرار في الممارسة الوجهة إلى أن يجيب التلاميذ إجابات صحيحة على الأسئلة بحوالي 80%

وتتمثل الوظيفة الرابعة في تقديم تغذية راجعة ومع التصويب إعتمادا على إجابات التلاميذ مع إعادة الدرس عن الضرورة .

أما الوظيفة الخامسة تتمثل في تقديم تدريب التلاميذ والتعلم بأنفسهم من خلال مجوعات تعاونية أو الواجبات المنزلية والهدف من هذا هو أن يثق التلاميذ في مهاراتهم ، وتحمل المسؤولية.

أخيرا الوظيفة السادسة المتمثلة في المراجعة الأسبوعية والشهرية لتعزيز وتقوية التعلم كالواجبات المنزلية ، مع إعادة تدريس المادة التي لم يستطع التلاميذ الإجابة عليها في الإختبارات. **(محمود ،2011: 1041)**

وهذه الوظائف الست ليست خطوات تتبع في ترتيب معين، ولكنها جميعا عناصر لعملية التعليم الفاعل، فمثلا التغذية الراجعة أو إعادة التدريس ينبغي أن تجري عند الضرورة، كما يجب أن تكون ملائمة لقدرات وعمر ومعارف التلاميذ السابقة، فكلما كان التلاميذ أصغر سننا وأقل تهيئ، فإن ذلك يستلزم أن تكون توضيحات المعلم أكثر إيجازا.

وعليه كانت تساؤلات الدراسة كالتالي :

1 ✯هل تحققت الوظيفة الأولى؟ التي تنص على " **التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها**"

2 ✯هل تحققت الوظيفة الثانية؟ التي تنص على "**تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة** "

3 ✯هل تحققت الوظيفة الثالثة؟ التي تنص على "**تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ** "

4 ✯هل تحققت الوظيفة الرابعة؟ التي تنص على"**تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة** "

5 ✯هل تحققت الوظيفة الخامسة؟ التي تنص **على**"**تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه** "

6 ✯هل تحققت الوظيفة السادسة؟ التي تنص على "**المراجعة الدورية لتقوية التعلم**"

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :

1 تحقق الوظيفة الاولى التي تنص على " **التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها**"

2 _تحقق الوظيفة الثانية التي تنص على "**تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة**"

3- تحقق الوظيفة الثالثة التي تنص على "**تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ** "

4- تحقق الوظيفة الرابعة التي تنص على "**تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة** "

5- تحقق الوظيفة الخامسة التي تنص **على**"**تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه** "

6- تحقق الوظيفة السادسة التي تنص على "**المراجعة الدورية لتقوية التعلم**"

أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة الحالية في :

- إبراز نقاط القوة و الضعف في أداء المعلمين .
- مدى أهمية وظائف التدريس الست ونتائجها في العملية التعليمية .
- إمكانية المعلم من تطبيق وظائف التدريس الست لروزنشاين

التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

تقويم أداء المعلمين: هو إصدار حكم على كل ما يملك المعلم من مهارة وكفاءة والقيام بواجباته أثناء عملية التدريس بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، وفي هذه الدراسة الأداء هو ماجاءت به الوظائف الست .

- **التحقق من فهم التلاميذ لدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها:** هي قدرة المعلم على الربط بين المعارف مع التحقق من فهم التلاميذ للدرس، وتصحيح أخطائهم مع تبسيط الأفكار ومراعاة مستوى فهمهم وإعادة الدرس عند الضرورة.
- **تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة:** هو مدى تقديم المعلم للدرس في خطوات متسلسلة مع تقديم أمثلة لإثارة انتباه التلاميذ، والربط بين الأفكار والدرس ليطرح مواضيع جديدة على تلاميذه.
- **تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ:** هو مدى تدريب المعلم لتلاميذه على حل المشكلات من خلال صياغة الأسئلة وإعطائهم الوقت الكافي في التفكير مع تقديم تلميحات لفظية لتصحيح أخطائهم بعد الاستماع لإجاباتهم.
- **تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة:** هو إعطاء المعلم توجيهات لتلاميذه مع كل نشاط والإهتمام والإستماع لإجاباتهم واستفساراتهم حتى أثناء الدرس مع تنوع في الصوت والحركة لجذب إنتباه التلاميذ مع تصحيح أخطائه والاستفادة من التغذية الراجعة مع إعادة الدرس عند الضرورة.

- **تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال تدريب الموجه:** هو إتاحة التلاميذ للتعلم بأنفسهم لرفع ثقتهم وجعلهم في مجموعات من الأنشطة التي تتطلب ذلك مع تقديم الواجبات المنزلية المناسبة لهم وإستخدام الوسائل التعليمية أثناء تقديم الدرس بعد تهيئتهم واحترامهم بالقول والفعل
- **المراجعة الدورية لتقوية االتعلم:** مراقبة المعلم لأعمال ونشاطات التلاميذ وتصحيحها مع إعادة الدرس الذي صعب عليهم حله، ملاحظة مدى تحسن التلاميذ من خلال مقارنة مستواهم في بداية الفصل ونهايته بعد الإختبار.

الفصل الثاني التقويم التربوي

تمهيد

1. تعريف التقويم التربوي

2. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي

3. أهمية التقويم التربوي

4. أهداف التقويم التربوي

5. أنواع التقويم التربوي

6. خصائص التقويم التربوي

7. وظائف التقويم التربوي

8. مجالات التقويم التربوي

9. أسس التقويم التربوي

10. مراحل التقويم التربوي

11. التقويم التربوي وعملية التدريس

12. أخلاقيات التقويم التربوي

خلاصة

تمهيد :

إن من أسباب تطور عملية التعليم في الآونة الأخيرة يرجع لعملية التقويم التربوي حيث أصبح القاعدة للأساسية للعملية التعليمية ،فمن قبل كان التقويم في نهاية كل الفصل الدراسي ، ويقتصر على الجانب التحصيلي فقط .

أما حاليا أصبح ضرورة لابد منها بحيث تعددت وظائفه وخصائصه ومجالاته التي تلازم السياسة التعليمية برمتها من حيث الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ، معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد ...

والدراسة الحالية تحاول تسليط الضوء حول التقويم التربوي من أجل توضيح بعض الجوانب المتعلقة به .

1 – تعريف التقويم التربوي : إن للتقويم التربوي تعاريف عدة من بينها

تعريف التقويم التربوي : هو تقدير قيمة شيء معين. **(بن مازوق ،1957 :06)**

يعرف ستافلبيم وآخرون التقويم على أنه : عملية التخطيط والحصول والإمداد بالمعلومات النافعة للحكم في القرارات البديلة . **(مقداد ، 1993 :13)**

ويعرّف أيضا بأنه: عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفيرالنمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها . **(الحريري ،2007 :12)**

عرف جرونلند لتقويم التربوي : بأنه عملية منهجية ،تحدد مدى ماتحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا ،بالإضافة الى إصدار حكم على القيمة. **(دعمس ،2008: 12)**

يعرّف أيضا : بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب إستخدام المعايير، أو المواصفات القياسية أو المحكات لتقدير هذه القيمة ، كما يتضمن أيضا معنى التحسين ، أو التعديل ، أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام . **(القفاص ،2011: 08)**

من خلال التعاريف السابقة للتقويم التربوي يمكن ذكر النقاط التالية :

أن أغلب التعاريف اتفقت على أن التقويم التربوي هو عملية مخططة واصدار حكم على أشياء أواشخاص أو أهداف تربوية بغية تحسينها أوالتعديلها.

وقد عرفت الباحثة التقويم التربوي من خلال ماسبق ذكره بأنه :"عملية منهجية منظمة تهدف إلى التغيير والتطوير والحكم على مدخلات ومخرجات النظام التربوي" .

2- نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي :

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا ، فقد ذكر بوبهام Popham (1975) أن " معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن العشرين و حتى الآن ينشغلون بالعمليات التقويمية التي تركز على تقويم أفعالهم و أدائهم كما تركز على تقويم أداء الآخرين و تقويم بعض جوانب البيئة التي يعيشون فيها ".

و قد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ ، فقد اعتبر سقراط أن التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلم كما استخدم أباطرة الصين في سنة 200 ق.م ، الامتحانات و اختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل بالحكومة و الوظائف الخدمية .

و كان استخدام التقويم في هذه الفترات القديمة للأغراض التعليمية و لقياس مقدار التعلم و المعرفة و المهارات المختلفة .

و بالرغم من الجذور القديمة للتقويم ، فإنه لم يأخذ مكانه و يصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا ، و قد تطور التقويم تطورا بالغا في الفترة ما بين سنة 1800 م و سنة 1930 م لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي و الاختبارات و قد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم و تقويم البرامج و المؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين ، وقد ازدهر التقويم مع بداية القرن العشرين. **(منسى،2003 :15)**

نستنتج أن التقويم التربوي قديم لكن لم تكن له مكانة هامة اناذاك ، وقد قترن تطوره مع بدايات الثورة الأروبية الى أن وصل الى التقدم الذي عليه هو الآن. حيث أصبح القاعدة الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية والنظومة التربوية .

3-أهمية التقويم التربوي : للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية وتحسينها من خلال :

1- يعمل التقويم على زيادة دافعية التلاميذ للإستذكار والتحصيل الدراسي وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية .

2 – يسهم التقويم في تعرف مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة ، بما في ذلك ماحصله من معارف وخبرات .

3- يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ الى مستوى المنشود من الأهداف التربوية .

4- يزود التقويم كلا من المعلمين والإداريين بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ، كما يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم .

5- يساعد التقويم المعلم على تعرف إستجابات تلاميذه للتعلم ،ومدى إفادتهم من طرف تدريسه ، الأمر الذي يؤدي الى تحسين هذه الطرق. **(على راشد ،2005 :129)**

6- إنه أساس التطوير التربوي والتعليمي فبدون تقويم فاعل لن تتطور العملية التعليمية لأن التقويم الجيد يؤدي الى إصدار أحكام تربوية صحيحة وإتخاذ قرارات فاعلة .

7- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمي فالتقويم التشخيصي الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث القصور في هذه البرامج .

8- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرنامج التعليمي .

9- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديدها من خلال :

*التخطيط للتعليم حيث يتم تحديد الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة .

*مشاركة التلاميذ مشاركة قائمة على الحوار ، لتحقيق الأهداف العامة للتربية وخاصة في المراحل الاولى من التعليم .

*تحديد أهداف من الإختبارات الصفية التي تتطلب دائما تحديدا إجرائيا للأهداف التربوية المنشودة .

10- تقدير حاجات المتعلمين .

11- إثارة دافعية المتعلمين يمكن للتقويم أن يساعد على إثارة دافعية المتعلمين بإحدى الطريقتين:

*تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه .

*تزويد المتعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في دراسة مقررمعين .

12- تقدير نواتج تعلم المقرارات الدراسية المختلفة . **(عوض ،1998: 38)**

كتعليق حول ماذكرعن أهمية التقويم التربوي يمكن القول أنه:

- يساهم في معرفة مدى تقدم التلاميذ في تحصيلهم الدراسي.

- مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة .

- يساعد التقويم التربوي على تقرير أوقياس نتائج تعلم مقرر معين وذلك بتقدير مستوي التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقررو بتالي يمكن معرفة درجة فعالية التعلم ونواتجه .

4- أهداف التقويم التربوي: من بين أهدافه

1 معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد .

2 الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم .

3 التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ .

4 إرسال تقرير لاولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم .

5 معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة والقضاء على الظواهر السلبية ،والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها .

6 تحفيز الإدارة المدرسية على مزيد من العمل ،وتحفيز المعلم على النمو المهني ،والتلميذ المتعلم على التعلم .

7 الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم .

8 معرفة اتجاهات التلاميذ .

9 معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ ،ومدى استفادتهم منها في حياتهم . **(الحريري ،2007: 16)**

10 توجيه التلاميذ الى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم .

11 معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ، ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم .

12 تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي (عقليا ومهاريا ووجدانيا) .

13 الحكم على مدى ثقافة افراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الادنى من اساسيات العلم والتكنولوجيا واتجاهاتهم العلمية .

14 تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات التعليمية المختلفة وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقيا بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين.

(الاسدي ،2015 :198)

من خلال ماسبق تتضح لنا أهمية التقويم التربوي تتجلى في :

- تشجيع كل من المعلم والمتعلم على العمل والانتاج .
- معرفة جوانب القوة لدعمها والضعف والقصور لعلاجها .
- تحديد اتجاهات التلاميذ وميولهم لتوجيههم توجيها سليما حسب رغبتهم واتجاهاتهم .
- ربط المناهج الدراسية بما يتوافق مع متطلبات النمو لدى التلاميذ .

5- أنواع التقويم :

1 . التقويم التمهيدي أو المبدئي : هذا النوع من التقويم يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة ، كحالة الطلبة قبل تجربة البرنامج و تأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف ، و العوامل الداخلة في البرنامج ، فإذا افترض أن الذين سيقومهم البرنامج هم طلبة الصف الأول متوسط فإنه يلزمنا أن نعرف اتجاهاتهم ، و سلوكهم ، و أنواع المهارات التي يتقنونها ،و المعارف التي تعلموها ومن خلال هذه البيانات يمكن للإنسان أن يتوقع أنواع التغييرات التي يمكن لأن تحدث لهم بعد أن يمروا في البرنامج التربوي المعين . (**هني ، 2005 :157**)

"أي أن هذا التقويم يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعليم سواء في صف دراسي جديد أو مقرر دراسي جديد ".

2 . التقويم التطويري : هذا النوع من التقويم يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي بقصد اختيار العمل أثناء جريانه و لا يتم التقويم التطويري إلا إذا كان القائمون على أمره ذوي صلة بالعمل ذاته بحيث ، يرون مدى التقدم الذي يتم فيه ، أو العقبات التي تعترض طريقه ،و

من أمثلة ذلك تقويم المعلم لنتائج عمله في سلوك طلابه و مدى التعديل أو التغيير الذي يطرأ على هذا السلوك نتيجة لبرنامجه .

"بمعنى أن هذا النوع من التقويم يعتمد على الملاحظة والمناقشة والإختبارات ،ويعتبر تقويما مستمرا وملازما للعملية التعليمية من بدايتها الى نهايتها "

3 . التقويم النهائي : يتم هذا التقويم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكم على التجربة كلها ، و معرفة الايجابيات التي تحققت من خلالها أو السلبيات التي ظهرت أثناءها ، و هذا النوع من التقويم يعقبه نوع من القرارات الحاسمة التي قد تؤيد بالاستمرار في العمل ، أو الانصراف عنه تماما ، و مثال ذلك تطبيق المملكة العربية السعودية للرياضيات الحديثة فلاشك أن هناك أنواعا من التقويم التطويري التي تصاحب التجربة بقصد تعديل مسارها ، و في النهاية سيلجأ القائمون على أمر التجربة إلى تقويمها تقويما نهائيا بغرض معرفة الفوائد و الايجابيات التي عادت على الطلاب ، أو المضار التي لحقت بتدريس الرياضيات بسبب إتباعها و من ثمّ يمكن إجازتها أو إلغاؤها نهائيا . **(عقل ،2002: 32)**

"بمعنى أن هذا التقويم يهدف الى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبيين مدى كفاءتهم في التحصيل"

4 . التقويم التتبعي : لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي و أثنائه ، و بعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى ، و لكن الواقع عكس ذلك ، فإن تقرير البرنامج

التربوي و السير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ، و مستمر لما يتم إنجازه .

(الأسدي ،2015: 67)

"أي أن هذا النوع يهدف الى التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم ، أو في بعض الأساليب المتبعة ، و في نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج ".

6- خصائص التقويم التربوي :تستند عملية التقويم التربوي الى خصائص ثابتة يمكن تلخيصها على النحو التالي :

1- **الموضوعية** : أي ألا تتاثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم ،وألا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية ،كالتعاطف مع البعض والمحابات أو العكس أو ربما يكون المقوم متوترا أو منفعلا لظروف خاصة يمر بما فينعكس ذلك سلبا على نتائج التقويم التي يقدمها .ولذلك يجب أن يستند المقوم الى معايير واحدة ومحددة في التحليل وتفسير نتائج عملية التقويم . **(الحريري،2007: 18)**

2- **الشمولية** : إرتباط التقويم بالأهداف التعليمية التعلمية ،وشموليتها لكل أنواع الأهداف ومستوياتها التي نرغب في تحقيقها . **(www.elbassair.com)**

3- **الاستمرارية** : ونعني بها أنها تتم في مختلف مراحل البرنامج الذي يتم تقويمه أي قبل واثناء وبعد إنتهاء البرنامج ففي العملية التعليمية التعلمية لابد أن يكون التقويم مواكبا ومستمرا خلال التدريس ويتخلل معظم جزئياته ،كما يجب أن يكون ملازما للنشطات التي يقوم بها المتعلم.

4- التعاون : تتضمن عملية التقويم الكثير من الإجراءات مما يستدعي الحاجة الى التعاون ،بين كل من المتعلم والمعلم ومدير المدرسة وولي الأمر وكل من له علاقة بالعملية التربوية . لذا فان تمكين المتعلم من مهارات التقويم الذاتي خطوة مهمة في جعل المتعلم أكثر قدرة على تقدير تقدمه وما يواجه من مشكلات .وكذلك المعلم يحتاج الى كل جهد من زملاءه المعلمين اللآخرين لمساعدته في إتمام إجراءات الإختبارات وضبطها .بالإضافة الى التشاور مع أوليا الأمور وتبادل الأراء والتنسيق معهم باعتبارهم المشرفين على سلوك أبنائهم خارج المدرسة. **(دعمس ،20:2008)**

5- المرونة : بما أن عملية التقويم تتطلب الموضوعية فإن ذلك يقتضي تطبيق أساليب تقويم متنوعة بحيث تشمل معظم الجوانب وتناسبها وذلك بسب تنوع المواقف التعليمية التي تكون قيد التقويم ، وبناء عليه فإن الأهداف كذلك متعددة ومتنوعة وبالتالي يصبح من الضروري إستخدام أدوات متنوعة :كقوائم الشطب وسلالم التقدير بالأشكال المختلفة والإختبارات بأنواعها والسجلات القصصية وما الى ذلك من أدوات متعلقة بقياس الجوانب الوجدانية والحركية .

6- التشخيص : عملية التقويم هي عملية تشخيصية وقائية علاجية وهي بذلك تركز على جانبا هاما هدفه معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلبة . وبالتالي فإن عملية التقويم يجب أن تتصف بالدقة والموضوعية ،ففي ضوء نتائجها تبنى الخطط العلاجية التي يؤمل أن تحقق هدفا مهما يتمثل في تحسين تعلم الطلبة والتخلص من نقاط الضعف .ومن ناحية أخرى فإن تعزيز نقاط القوة وتدعيمها يجب أن تأخذ بالحسبان ،مما يتطلب تهيئة الظروف

الملائمة التي تساعد المتعلم على تجاوز نقاط الضعف ومعالجتها وإجراء التقويم المناسب بعد كل مرحلة لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على المتعلمين وبالتالي إعادة النظر في الإجراءات المستخدمة .

7- **الإنسانية** : إن التقويم عملية إنسانية وإستراتجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها وطالما أن الفرد أو المتعلم سيكون هو محور عملية التقويم سواء كان ، مقوما أو تطبق عليه عملية التقويم . فلا بد من مراعاة حقوق ومشاعر وخصوصيات المتعلمين وتقدير الانجاز وتحديد نقاط الضعف بطريقة تربوية، إضافة الى أن الدقة والموضوعية تنسجم مع خاصية الإنسانية التي يجب أن تتميز بها الممارسات والإجراءات الخاصة بعملية التقويم ،بالإضافة إلى إسهام عملية التقويم في تنمية الوعي ،وزيادة الثقة بالنفس لدى المتعلمين في الجوانب المختلفة لشخصيتهم . **(المحاسنة ،2009 :35)**

إنطلاقا من المعلومات التي تم عرضها حول خصائص التقويم التربوي يمكن القول:

" أن له سبعة خصائص ثابتة من بينها الموضوعية والشمولية والإنسانية والتعاون والمرونة، وهذه الخصائص هي الأرضية التي يبنى عليها من خلال تجسيدها في أرض الواقع بطريقة سليمة وصحيحة "

7- وظائف التقويم التربوي :

1- إتاحت الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة وإدخال التعديلات عليها لتصبح أكثر واقعية حتى يمكن الوصول إليها .

2- الكشف عن قيمة الوسائل والطرق والأنشطة التي نشكلها أو نمارسها في سبيل تحقيق الأهداف .

3- المساعدة على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابلنا وتدعيم الجوانب الإجابية في العملية التعليمية .

4- الكشف عن إرتباط تسلسل محتوى المواد الدراسية بمستويات نمو الطلبة ومدى منطقية هذا التسلسل .

5- الكشف عن مدى الإرتباط بين عناصر المادة وتكاملها . (**الاسدي ،2015 :25**)

6- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم :

* يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح المتعلمين ،فكلما زادت درجة نجاح المتعلم كلما زادت الإستثارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم .

*يساعد التقويم في توجيه المتعلمين ،فحينما يستعد المتعلم للاختبار فإن ذلك يتحدد في ضوء أسلوب التقويم المتبع ،فإذا كان الإختبار من النوع المقالي ، فإن المتعلم يلتزم بتحديد المادة المتعلمة وإذا كان الإختبار موضوعيا فإنه يعتمد على الحقائق ويتناول عينة أشمل من السلوك .

7- تصنيف المواقف التعليمية :

* ان مبدا الفروق الفردية من اهم مبادئ علم النفس ،وهو التباين في جماعات الذكور والاناث ذوي الأعمار الزمنية المختلفة والفروق الدراسية المختلفة ،والتباين في الذكاء

والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل الدراسي والإتجاهات ،ووسائل التقويم تكشف عن الفروق الفردية والتبينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة كما يساعد التقويم التربوي على تصنيف المواقف التعليمية بما يتفق مع الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات .

8- **إتخاذ القرارات التربوية :**

* تستخدم نتائج التقويم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية ،والإنتقاء من بين المتقدمين للإلتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة .كما تستخدم نتائج التقويم التربوي في المقارنة بين فعالية سياسة الإشراف التربوي في المراحل التعليمية المختلفة .

9- **الارشاد النفسي والتربوي :**

للتقويم دورهام في عمليتي الإرشاد النفسي والتربوي عن طريق تزويد المرشد بمعلومات عن المسترشد ، تساعده في مهمته وتحقق أهداف الإرشاد ،كما تمد نتائج التقويم التربوي المسترشد بمعلومات يحتاج اليها في اتخاذ قرارات معينة ،وتستثيره لاكتشاف ذاته والتعرف عليها . **(منسى ،2003 :30)**

10- معرفة مدى الذي وصل إليه الدارسون ، وفي إكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط .

11- التوصل الى اكشاف حالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية ، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي ، والتوجيه وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ، ومعاجتها في حينها .

12- وضع يد المعلم على نتائج عمله ،ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها ،أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس ، أو أساليب التعامل مع الطلاب. (الأسدي ،2015 :65)

وهنا تجد الاشارة الى وظائف التقويم التربوي متعددة من خلال :

- تحسين عملية التعلم وذلك من خلال إتخاذ القرارات التربوية اللازمة .
- زيادة الرغبة لدى المتعلمين من خلال تنشيط عملية التعلم .
- تصنيف الموقف التعليمي حسب قدرات المتعلم .
- إستغلال الطرق والوسائل الازمة للتعلم افضل .

8- مجالات التقويم :

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها في الآتي :

- تقويم عمل المعلم و العاملين في التعليم .
- تقويم المناهج و ما يتصل بها من مجتمع مدرسي ، و طرق و وسائل تعليمية ،و كتب دراسية .
- تقويم الكفاية الإدارية ، و ما يرتبط بها من تشريعات تربوية .
- تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به .
- تقويم الكفاية الخارجية للتعليم ، و خاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل
- تقويم الخطط التربوية و ما يتبعها من برامج و مشروعات .
- تقويم السياسة التعليمية .

- تقويم إستراتيجية التنمية التربوية ، و غيرها من الأنواع الأخرى ، و كل هذه الأنواع من التقاويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم و ما وراءها من حاجات مجتمعه و مطالب نمو المتعلمين التي تعبر معايير أساسية كل تقويم تربوي .

و عملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولا و تحديد نقاط القوة و الضعف بناءا على البيانات و المقاييس المتوفرة و تنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت و على أسبابها . (الأسدي ، 2015 :62)

نستنتج مما سبق أن للتقويم مجالات متعددة ،أي يمكن أن يقوم كل ماله علاقة بمجال التربية والتعليم :المعلم من حيث آدائه وكفاءته ، المتعلم ،الأهداف التربوية ، طرق ووسائل التعليم والسياسة التعليمية.

أي أن مجال عملية التقويم في هذا الصدد هو العمل التعليمي بدءاً بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، و هدفها الأول مرورا بالتعليم ، و ما يرتبط بها من سلطات و مؤسسات تعليمية ، و إداريين و مشرفين ، و ينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع ، و التي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

9- أسس التقويم التربوي :

- إرتباط التقويم بالأهداف العملية التعليمية التعلمية .
- شمولية التقويم لكل أنواع الأهداف ولمستوياتها التي نرغب في تحقيقها .
- تنوع أدوات التقويم ،وإتسامها بالصدق والثبات والموضوعية .
- القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية .

-التقويم عملية مستمرة وهادفة ، ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتفيذ .

- التقويم عملية إنسانية وإستراتجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها . (دعمس ،2008 :30)

إذن نستنتج مما ذكر :أن التقويم أصبح على حداثته في مجال التربية و التعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية و العاملين فيها ، و له أسس ثابتة تجب مراعاتها عند القيام به .

فلم تعد تقتصر عملية التقويم التربوي على المشرفين التربويين فقط ، و لكن الواقع يؤكد أنها عملية يشترك فيها جميع من تمسهم قضية التعليم إشتراكا متعاونا فيما بينهم بدءا بالمسئولين عن السياسة التعليمية ، و إنتهاء بالتلميذ ، و مرورا بخبراء المناهج و المشرفين التربويين و مديري المدارس و إداريتها .

10- مراحل التقويم التربوي :

يشتمل التقويم التربوي على ثمانية مراحل يمكن إيجازها فيما يلي :

1.10. مرحلة التخطيط :

و تبدأ هذه المرحلة قبل القيام بعملية التقويم ، و تتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عملية التقويم ، و ذلك بتحليل الموقف التقويمي و تحديد أهدافه و اختيار الأدوات المناسبة و تحديد الاستراتيجيات و اختيار نوع التصميم المناسب و إعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي .

10. 2. تحليل الموقف التقويمي :

تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التقويم و ذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله في إجراء عملية التقويم .

3.10. تحديد الأهداف :

يتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف العامة و تحليلها إلى أهداف سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس .

4.10 . تحديد المتطلبات :

و هي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ، أي التعرف على ما الذي ينبغي على المتعلمين معرفته قبل البدء في دراسة برنامج معين حتى يتمكنوا من الاستفادة من دراسته و تحقيق أهدافه .

5.10. اختيار أدوات القياس :

في هذه الخطوة يتم اختيار أدوات القياس المناسبة لجمع البيانات المطلوبة ، و إذا لم تتوافر مثل هذه الأدوات فإنه ينبغي علينا إعدادها وفق شروط القياس الجيد .

6.10. تحديد الاستراتيجيات :

يقصد بالاستراتيجيات Strategies أنها مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف و كل إستراتيجية تستلزم عدة أنشطة نوعية و توجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل تدريب الخبرة التعليمية ، و المراجعة و التغذية المرتدة و الممارسة ، و هذه الإستراتيجية العامة تصلح لتقويم المقررات الدراسية المختلفة و قياس مدى تحقيق الأهداف المتنوعة ، كما توجد عدة إستراتيجيات أخرى لتقسيم المتعلمين إلى مجموعات (معيار الفرق الدراسية و معيار العمر) و لعب الدور و استخدام وسط تعليمي معين .

7.10 . إختيار تصميم البحث المناسب :

يمكن أن يستفيد التقويم من بعض التصميمات البحثية بعامة و التصميمات التجريبية بخاصة ، و ذلك للمساعدة في اتخاذ قرارات صحيحة بشأن عملية التقويم .

كما يمكن أن يفيد التقويم في اختيار تصميم البحث المناسبة لدراسة مشكلة تربوية معينة .

8.10 . إعداد جدول زمني :

من الأمور الهامة في عملية التقويم إعداد جدول زمني لعملية التقويم ، فمثلا عند تقويم التلاميذ ينبغي أن يتمّ تقويمهم قبل أن يحين وقت رصد الدرجات ، و يمكن أن يتمّ تقويم بعض البرامج بين الوقت و الآخر و باستمرار حسب طبيعة هذه البرامج و أهدافها .

(منسى ، 2003 : 27-28)

11- التقويم التربوي و عملية التدريس :

للتقويم التربوي دور هام في العملية التعليمية بصفةعامة ، و في عملية التدريس بصفة خاصة ، و يمكن إيجاز دور التقويم التربوي في العملية التعليمية فيما يلي :

1 _ يعتبر التقويم التربوي العملية الأساسية لجمع البيانات التي ينتج عنها إصدار أحكام عن الكيفية و الفائدة الناتجة عن هذه البيانات ، و النواتج الخاصة بها و العملية أو الأنشطة المرتبطة بها في المجالات التربوية المختلفة .

2 _ تعتبر نتائج التقويم البنائي مؤشرات لمدى تحقيق أهداف التعلم و تفيد في تحسين عمليتي التعليم و التعلم في المدرسة .

3 _ تستخدم نتائج التقويم التجميعي أو التقويم النهائي في إصدار أحكام نهائية عن مدى كفاءة البرنامج التعليمي ، أو عن مدى تحقيق أهداف التعلم .

4 _ تعتبر المقاييس النفسية أو التربوية من الأدوات الأساسية للتقويم التربوي و تتطلب بيانات محددة عن المتعلمين .

5 _ من الضروري قياس المخرجات التربوية المهمة بوسائل قياس متنوعة و ليس من الضروري أن تكون هذه الوسائل هي اختبارات الورقة و القلم فقط .

6_ جميع أنواع الاختبارات النفسية و التربوية التي تقيس الجوانب المختلفة للسلوك الانساني تشتمل على الفنيات الكمية و الكيفية للتقويم التربوي .

"نستنتج أن لتقويم التربوي أهمية بالغة في عملية التدريس من حيث تقويم مدخلات ومخرجات العملية التعلمية بوسائل مختلفة ،وجمع المعومات التي تنتج بعد إصدار الحكم حول مدى تحقق الأهداف المنشودة ".

12- أخلاقيات التقويم التربوي :

يجب على المقوم ملاحظة العديد من الامور والتي توضح ماللمقوم من حق وماعليه من واجبات وهذه الامور هي :

1- الإطلاع والمعرفة الواسعة حول موضوع التقويم .

2- أن تتوافر لديه المعرفة ببعض الاساليب الاحصائية .

3- أن يكون مستعدا للاجابةعن الاسئلة التي قد تطرح عليه من قبل المديرين أو المعلمين او التلاميذ مثل :ماهو الغرض من الدراسة ؟هل لنتائج الدراسة انعكاسات على التربية بشكل عام أو على المدرسة بشكل خاص ؟

4- الصبر والقدرة على التحمل .

5- الموضوعية والحياد في تصميم التقويم وفي عرض النتائج .

6- قيام أخصائي التقويم بتعريف الأطراف المعينة بتوجهاته وقيمه ، وأن يوقع عقد الاتفاق معهم ويلتزم بتنفيذ بنوده .

7- يجب أن يصمم التقويم ويطبق بطريقة تضمن إحترام وحماية حقوق من يطبق عليهم التقويم ومن لهم منفعة منه. **(الحريري ،2007: 20)**

من خلال ماسبق يمكن القول أن "عملية التقويم التربوي تحتاج الى خبرة ودراية باعتبارها عملية شاقة ومعقدة ،ولذلك فإنه يستوجب إختيار الأفراد الذين تلقى على عواتقهم عملية التقويم التربوي بأن يكونوا أكفاء ملمين بوسائل التقويم وأساليبه ومهاراته ،ولهم الخبرة الطويلة في هذا المجال ،لأن عملية التقويم تتطلب الدقة والحذر ، والعدالة ،والابتعادعن الحكم الذاتي والتحيز الشخصي ،وتشجيع العمل الجماعي ".

خلاصة الفصل :

كخلاصة لماسبق يمكن القول أن التقويم التربوي من القواعد الأساسية للعملية التعليمية ،من خلال تحسينها وتوجيهها ومعرفة جوانب القصور للقضاء والتغلب عليها ودعم الجوانب الإجابية ، وقد تم توضيح ذلك من خلال النقاط التي تطرقت لها الباحثة خلال هذا الفصل إنطلاقا من التعريف التقويم التربوي ،ونبذة حول حركته مرورا الى أهميته وأهدافه وكذا أنواعه ثم التطرق خصائصه ومجالاته ...الخ وأخيرا ختم الفصل بتحديد أخلاقيات التقويم التربوي .

الفصل الثالث:أداء المعلم

تمهيد

1.التفرقة المفاهمية بين الكفاءة والمهارة والأداء

2. تعريف الكفاية

3. حركة الكفايات التعليمية

4. أنواع الكفايات

5. أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للمعلم

6. الخصائص العامة لتطوير كفايات أداء المعلمين

7. مهام المعلم

8. واجبات المعلم

9. مسؤوليات المعلم

10. أهمية دور المعلم في الإسلام

خلاصة

تمهيد :

يلعب المعلم دورا حيويا في العملية التعليمة حيث أنه يمثل الركن الأساسي في إنجاحها ولذلك يجب عليه أن يجدد في معارفه ،من خلال إكتساب بعض المهارات والإتجاهات لتحقيق أداء افضل بدرجة عالية من التمكن وعليه ستقوم الباحثة من خلال هذا الفصل بعرض مايتعلق **بأداءالمعلم** .

1- التفرقة المفاهمية بين الكفاءة والمهارة والأداء:

تعريف الكفاءة : هي القدرة على تجنيد مجموعة من المواد الداخلية و الخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات .

❖ **أما تعريف الكفاءة في المجال التعليمي بأنها :** مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه . (عواضة ، **2008** : **75**)

"بمعنى أننا نحكم على النظام التعليمي يكون إلا من خلال قدرته على تحقيق كل الأهداف المرجوة ".

❖ **المهارة :** تعرّف على أنها مجموعة الأفعال المنهجية و الحركية التي يتقنها المدرّس أو التلميذ ، بالنسبة للمدرس المهارات التعليمية مجموعة أفعال مجزأة ترتبط فيما بينها لتشكل وظيفة من وظائف التدريس (حوار ، إلقاء ، ضبط ، تشخيص ..) . و بالنسبة للتلميذ فالمهارة هي مجموعة من الأفعال يقوم بها لأداء مهام و تمارين معينة (التعبير ، الرسم ، القفز ..) .

كما تعرف أيضا : بأنها حزب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة و كفاءة ، و دقة مع اقتصاد الوقت و الجهد ، سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا .

(الفتلاوي ، 2003 : 25)

"و منه نستنتج من التعريفات السابقة أن المهارة هي الجزء الأدائي الذي يقوم به الفرد و هي السرعة في أداء عمل ما إتباع مجموعة مهارات مختلفة ، و هي أداء مهمة محدودة و إنجاز سلوكات ناجحة" .

و عليه فالعلاقة بين الكفاءة و المهارة تكمن في :

_ نطاق الكفاية أعم و أشمل من المهارة ، فالمهارة تعدّ أحد عناصر الكفاية .

_ تتطلب المهارة شروط السرعة و الدقة و التكيف و مستوى التمكن وفق معايير الوصول إلى الهدف ، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد و الوقت ، و لكن ليس بمستوى أداء المهارة .

_ إذا تحققت المهارة في إنجاز أداء شيء ما ،. فهي تعني الكفاية له .

_ إذا تحققت الكفاية بشيء ما ، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به .

_ ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية و الفنية و الإدارية ، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية و حسية .

_ إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز .

❖ **الأداء :** لفظ مشتق من فعل " أدى " و يعني قام بالشيء ، و " أدّى الصلاة " قام بها في وقتها ، و أشار الكثير من المختصين إلى أن الأداء يختلف عن الكفاية .

و يعرف فاروق حمدي الفراء : بأنه هو الناتج السلوكي الذي يحققه المنهاج ، كما تظهر عملية التقويم . **(زكرياء محمد ، 2004 : 09)**

"و يقصد هنا بالأداء هو مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد" .

يعرّف الأداء أيضا أنه : " المخرجات و الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها ، و لذا فهو مفهوم يربط بين أوجه النشاط و بين الأهداف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها عن طريق مهام و واجبات يقوم بها العاملين داخل المنظمات .

(صالح ، 2006 : 92)

أما الأداء في مجال التدريس فهو : مقدار ما يحققه المعلم من سلوك و فاعلية مع تلاميذه أثناء الموقف التعليمي التعلمي .

_ و في قاموس التربية يعرف الأداء: بأنه الإنجاز الفعلي الذي يميز القدرة الحقيقية ، و تعني القدرة كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي و التعلمي و ما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل ، إدارة المناقشة ، الإلقاء ، استخدام الوسائل الوسائط التعليمية ، توجيه الأسئلة و التفاعل اللفظي . **(مرجع سبق ذكره ، 09)**

"من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الأداء هو مقدار ما ينجزه المعلم من مهام و أدوار و هذه المهام و الأدوار تكون مرتبطة بمهارات و كفايات قابلة للتجسيد الفعلي أثناء العملية التعليمية" .

أما العلاقة بين الكفاية و الأداء هي " أن الأداء ليكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاية عالية و أن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء ، كما ترتبط بسلوك أدائي مرضٍ للقيام بمقتضيات الأفعال و الأعمال التي يتطلبها التدريس ".

2-تعريف الكفاية :

أولا: تعريف لغوي : ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى ، يكفي ، إذا قام بالأمر ، ففي الحديث الشريف : من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه ، أي اغتناه عن قيام الليل.

و يقال استكفيته أمرا فكفانيه ، أي طلبت منه القيام بأمر فأدّاه على الوجه الأكمل ، و كفاك هذا الأمر أي الشيء ، أي حسبه ، فقد ورد في الأثر : كفى المرء نبلا أن تعدّ معايبه ، أي حسبه أن عيوبه قليلة .

أما في المنجد اللغة و الإعلام فالكفاية من كفى ، يكفي كفاية .... الشيء ، إذا حصل به الاستغناء عن سواء فهو كاف ، قال تعالى : " وَ أَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولاً وَ كَفَىَ بِاللَّهِ شَهِيْداً " سورة النساء ، الآية 79 ، أي أن شهادة الله تغني عن سواه . **(مفلح غازي ، 1998 : 55)**

ثانيا: تعريف اصطلاحي للكفاية :

1) تعريف هاوسام و هوستون : يعرف هذان الباحثان الكفاية بأنها :" القدرة على عمل شيء ، أو إحداث نتاج متوقع " . **(مرعي ، 1983 : 21)**

2) تعريف كود : " هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد و الوقت و النفقات " **(الفتلاوي ، 2003 : 28)**

3) تعريف صقر : " هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية ، أي بأقل ما يمكن من الجهد ة التكلفة ، و بأقصى ما يمكن من الأثر" . (غازي مفلح ، 1998 : 56)

4) تعريف التومي : " الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف ، مهارات قدرات ، سلوكات ، استراتيجيات ، تقويمات ...) و التي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على دمجها و تحويلها في وضعيات محددة و في وقت مناسب إلى إنجاز ملائم " . (التومي ، 2005 : 36)

تعريف الكفاية التدريسية : هي 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 . (الفتلاوي ، 2003 : 28)

_ **و يرى الأزرق أنها :** امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات و الاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره و مهامه المهنية ، والتي تظهر في أدائه و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان ، و يمكن ملاحظتها و قياسها بأدوات معدّة لهذا الغرض . (الأزرق ، 2000 : 19)

_ **و تعرف أيضا :** بأنها قدرة المعلم و تمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية و يساعد في ذلك ما لديه من مهارات و معلومات . (الأسطل و الرشيد ، 2003 : 16)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج :

1 _ الكفاية التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي ، و يكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية ، أو من خلال التكوين و الإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار إستراتيجية التكوين التي يقترحها المشرف التربوي و ينفذها ميدانيا .

2 _ تعبر الكفاية التدريسية عن مجموع المعارف و المهارات و الاتجاهات التي يمتلكها المعلم.

3 _ تظهر الكفاية التدريسية في سلوكات المعلم التدريسية داخل الفصل .

4 _ تعبر الكفاية التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة عالية من التمكن و بأقل جهد و وقت ممكنين .

5 _ تعبر الكفاية التدريسية عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي و إتقانه له .

أي أن الكفاية التدريسية تتمثل في قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان و بأقل جهد و في أقصر وقت ممكن ، و ذلك من خلال مجموع المعارف و المهارات و الاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد و التكوين المبرمجة له .

3_ حركة الكفايات التعليمية : يعد اتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات الحديثة التي سادت إعداد المعلمين و تدريبهم خلال العقود الثلاثة الماضية ، فقد قام الكثير من التربويون باعتماد الكفاية بدلا من المعرفة في برامج تربية المعلمين ، و قد بدأت في المجتمع

الأمريكي كحركة ثقافية يتم فيها تقييم أداء المعلم من خلال سلوك المتعلم ، و تحصيله الدراسي ، و قد انتشر هذا الاتجاه على شكل حركة واسعة ، عرفت بحركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات ، و تقوم على أساس فكرة ترى أن المعلم الكفء هو الذي يمتلك مجموعة من الكفايات تجعله قادرا على القيام بمهام مرتبطة بأدواره المختلفة و يؤديها بمستوى معين من التمكن في الأداء. **(عون علي ، 2006 :300)**

يرى أنصار هذه الحركة أن : التدريس مبني على الكفاية يركز على طريقة التعليم بفاعلية و لا دخل لطرق التعليم بالعاطفة الإنسانية ، و أن التركيز على جانب الأداء لا يعني ذلك إهمالا للمعارف و المعلومات التي هي جزء من الكفاية بل أنها تؤكد على عملية الربط و التكامل بين المجالين النظري و التطبيقي ، كما أن تحليل عملية التعليم إلى مكوناتها الفرعية إنما يتم بهدف تيسير عملية إعداد المعلم و تدريبه حتى يتم إتقان هذه المكونات الفرعية لعملية التعليم في إطارها العام حتى تحقق الأهداف التربوية للعملية التعليمية .

(مرجع سبق ذكره : 320)

"نلاحظ من خلال هذه الحركة أنها تهدف إلى التعرف على المهارات الخاصة التي ينبغي أن تتوافر لدى المدرسين لتحسين أدائهم التدريسي ، و الانتقال بذلك من التأكد على محتوى المناهج في إعداد المعلمين و تدريبهم إلى التأكيد على المهارات أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المدرس ، و يقوم بالممارسة الفعلية لها بدرجة عالية من التمكن و الإتقان ، فتربية المعلمين القائمة على الكفايات ، تقوم على أن المعلم يحقق أهداف المناسبة و تصميم مواقف يمكن للمتعلمين بواسطتها إتقان الكفاية و تحقيق الأهداف ، و في ضوء هذه الحركة

تغيرت النظرة إلى المعلم المؤهل ، من معلم يمتلك المعلومات التربوية ، إلى معلم يمتلك القدرة على أداء مهارات التعليم المختلف" .

4_ أنواع الكفايات : هناك ثلاثة أنواع هي

أ _ الكفاية المعرفية : لا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات و الحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر و استخدام أدوات المعرفة ، و معرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية ، و قد أصبحت حركة التربية للمعلمين القائمة على الكفايات أن الكفايات المعرفية ضرورة لا غنى عنها للمعلم ، على أن تشكل بكفايات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل ، و تنقسم الكفايات المعرفية إلى نوعين فرعيين : كفايات العمليات (طرق التدريس) ، و كفايات المحتوى (محتوى المادة الدراسية) .

ب _ الكفايات الأدائية : و تشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصيفية و الدراسية ، و مثال ذلك :

_ أن يكون المعلم قادر على استخدام أدوات التقويم .

_ أن يضع خطة يومية فيها أهداف متنوعة و يصيغها في سلوكات محددة .

"بمعنى ان معيار تحقق الكفاية في أداء المعلم هو قدرته على القيام بالسلوك المطلوب" .

ج _ كفايات الإنجاز أو كفايات النتائج : إن امتلاك المعلم للكفايات المعرفية يعني أنه يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل ، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه يمتلك القدرة على الأداء ، وأما امتلاكه للكفايات الأدائية ، فيعني أنه قادر على إظهار قدراته في ممارسة مهارات التعليم ، دون أن يعني وجود مؤشر على أن هذا المعلم قادر على إحداث التغييرات

في سلوك المتعلمين ، و قد يمتلك المعلم جميع المعارف قادرا على أداء مهارات التعليم دون أن يكون فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة أو ما يسمى بكفايات الإنجاز أو النتائج و من أمثلتها :

_ أن يكون المعلم قادرا على الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات .

_ أن يكون المعلم قادرا على زيادة سرعة الطلاب في التعليم و القراءة . (عزت ، 2008 :51)

5-أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للمعلم تتمثل في :

_ التحول من اعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة الكفاية و المهارة .

_ تعدد أدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم ، مما يتطلب قدرا من الكفايات التي يجب أن يلمّ بها .

_ تطور مهنة التعليم ذاتها ، فقد تفرغت العلوم التربوية و النفسية و اتسعت مجالاتها ، و ترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضمّ الكثير من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة .

_ اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت و أقل تكلفة و هذا فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب قدرات و كفايات تعليمية معينة منها الكفايات التكنولوجية ...الخ (سعيد ، 2010 :18)

"من خلال ماسبق يمكن القول :ان اهمية الكفاية المهنية للمعلم تمكنه من تعلم جيد و اكتساب مهارات جديدة ليصبح اكثر فعالية في العملية التعليمية ".

6_ الخصائص العامة لتطوير كفايات أداء المعلمين :

لقد تميزت برامج تطوير أداء المعلم المبنية على أساس الكفايات بالخصائص الأساسية التالية :

_ الأهداف التعليمية محددة سلفا و معروفة لجميع المشتركين في البرنامج .

_ تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية و مرتبطة بعضها البعض .

_ تحويل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم ، فيتم التعلم على أساس سرعة المتعلم نفسه ، و احتياجاته و اهتماماته .

_ مشاركة المعلمين في تحديد الكفايات المراد التدرب عليها .

_ تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة أثناء عملية التعلم .

_ معايير تقويم الكفايات واضحة و تحدد مستويات الإتقان المقررة و معلومة لدى المدرب و سلفا .

_ يعتمد تقويم الكفايات المعلم على تقويم أدائه كمعيار لإتقانه للكفاية مع الأخذ بعين الاعتبار ، المعرفة النظرية لديه .

_ يعتمد تقويم المعلم في البرنامج التعليمي على إتقان الكفاية بشكل سلوكي ظاهر ، لا على جدول زمني مقيد .

_ أن تشتق الكفايات التعليمية المطلوب تدريب المعلمين عليها من الجوانب المختلفة لأدوار و وظائف المعلم.

– توظيف التقويم الذاتي بما يتيح للمعلم الاستفادة من هذا الأسلوب في تحديد احتياجاته التعليمية.

_ تمثل الكفايات التعليمية أو التدريسية غير متوفرة لدى المعلم الاحتياجات التي يراد تزويد المعلم بها من خلال برامج التنمية المهنية . (**العنزي ، 2010 :17**)

"كتعليق عما سبق :ركز الكاتب في عنصر الخصائص على اشتقاق الكفايات من ادوار ووضائف المعلم ، وايضا تقويم الكفايته بناءا على ادائه ،وتوضيح الدقيق لاحتياجاته بشكل منظم" .

7– مهام المعلم :

_ يقوم بتأطير الطلبة الأساتذة الذي يزالون تكوينهم .

_ يشارك في أعمال البحث و الدراسات .

_ إعداد و تقييم برامج التكوين و تقييم أثر التكوين .

_ التحضير للملتقيات التربوية التكوينية .

_ القيام بحصص استدراكية للتلاميذ .

_ تربية التلاميذ و تعليمهم النواحي الفكرية و الخلقية و المدنية و البدنية ، و تقييم عملهم المدرسي . **(الجريدة الرسمية ، 2008 :08)**

"بمعنى ان مهام المعلم ليست التعليم فحسب بل تتعدى ذلك من خلال المشاركة في الملتقيات والتحضير لها ،وايضا تاطير المعلمين الذين هم اقل خبرة ".

_ ممثلا للمجتمع من خلال مسؤوليته في المحافظة على قيم و معتقدات و معايير المجتمع.

_ مقيّما لأعمال و أداء التلاميذ و إنجازاتهم .

_ مصدر المعرفة .

_ مرشدا و موجها للتلاميذ ، و مصلحا بينهم .

_ النموذج أو القدوة للتلاميذ .

_ الضابط و المسيطر على الانفعالات و المنظم و الموجه لها .

_ القائد لجامعات التلاميذ في مختلف نشاطاتهم .

_ المحدد للأهداف و المبرمج للنشاطات .

_ المنظم لعملية التعلم . **(عواضة ، 2008 : 246)**

8-واجبات المعلم : من بينها

_ الاهتمام الفعلي بالطلاب ، فهم أمل الغد و رجال المستقبل الذين تقوم عليهم تنمية المجتمعات و تقدمها .

_ التعرف على حاجيات التلاميذ في المدرسة و البيت و المجتمع .

_ عدم التعارض بين القيم الأسرية و المدرسية .

_ تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القيم و العادات الحميدة .

_ الالتزام بحضور الاجتماعات و مجالس الآباء .

_ تنمية جوانب التلميذ ، الجسمية و العقلية و الأخلاقية . **(مرجع سبق ذكره)**

- سعي المعلم لتحسين كفائته المهنية بصفة مستمرة ،باعتماده على قدراته الذاتية ،وبالمشاركة في العمليات التكوينية .

– على المعلم أن يكون على دراية بالنصوص التشريعية والتنظيمية التي لها علاقة بحياة الجماعة التربوية قصد احترامها ،وخاصة منها القوانين المتعلقة بعلاقات العمل ، والأحكام الواردة في قانون العقوبات ومنها تلك المتعلقة بأعمال العنف والتحرش.

– يساهم المعلم بشكل فعال في التنظيم والتأطير الجيد للمؤسسة والمشاركة في الانشطة الثقافية والرياضية لفائدة التلاميذ . **(ميثاق اخلاقيات قطاع التربية الوطنية ،2015 :04)**

"من خلال ماذكر نستنتج :أن واجبات المعلم لا تنحصر في الإهتمام بالجانب المعرفي للتلميذ فقط ،وإنما تنمية التلميذ من جميع الجوانب .والسعي لتحسين كفاءته من خلال الاحتكاك بذوي الخبرة والمشاركة في الدورات التكوينية ".

9 – مسؤوليات المعلم :

برغم من تعقد عملية التدريس وصعوبة وصفها فإن المدرس تقع على عاتقه عدة مسؤوليات أثناء قيامه بعمله في المدرسة منها :

1– المدرس مسؤول عن التعلم :

قبل أن يقوم المدرس بدوره في تحمل هذه المسؤولية فإن عليه أن يخطط للمواقف التعليمية المختلفة بحيث تشتمل على خبرات تعليمية ناجحة ومفيدة للتلاميذ .

ومن الضروري أن يعمل المدرس على تنمية العلاقات الطيبة بينه وبين التلا ميذ حتى يشعرهم حتى يشعرهم بالثقة والأمن ،وفي نفس الوقت عليه أن يحافظ على النظام داخل حجرة الدراسة حتى يمكن القيام بدوره كمسؤول عن التعلم ، وأيضا استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف السلوكية (الوجدانية ،الحسية ، الحركية ، المعرفية).

2- المدرس موجه ومرشد للتلاميذ :

على المدرس التعرف على حاجات تلاميذه مستخدما في ذلك جميع الوسائل الممكنة ،كما تقع عليه مسؤولية التعاون في برنامج التوجيه والإرشاد داخل المدرسة وتحويل الحالات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة لذوي التخصص .

"نستنتج مما سبق أنه يجب أن تكون الخبرات التعليمية التي يهيئها المدرس لتلاميذه مرتبطة ببعضها البعض مراعية لميولهم" .

3- المدرس وسيط للثقافة :

من أبرز وظائف المدرسة الحديثة ،إعداد التلاميذ للمشاركة بفاعلية في الثقافة التي يعيشها الفرد ويشكل عناصرها المختلفة باتجاهاته وميوله واستعداداته، وعليه فإن من مسؤوليات المدرس مساعدة التلاميذ على التعرف على الجوانب المختلفة للثقافة ، والعمل على إعداد تلاميذه للمساهمة في تنميتها.

5- المدرس حلقة اتصال بين المدرسة والبيئة:

إن مسؤولية المدرس في مسألة تدعيم العلاقة بين المدرسة والبيئة من أبرز المسؤوليات التي يجب أن يقوم بها. فالمدرس دوره الحيوي والضروري لتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة، وذلك عن طريق اتصاله بالآباء وأولياء الأمور وتوضيح الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها وكذلك تفسير الأنشطة المختلفة التي تقوم بها المدرسة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية . **(بمراجة ،1997: 60-61)**

10_ أهمية دور المعلم في الإسلام :

إن العلم في الإسلام غايته تكريم الإنسان و تأكيد معنى عبوديته لخالقه ، و لهذا كان الأمر للملائكة بالسجود له ، لأن الله عز و جل منحه القدرة على المعرفة و العلم ، و هي قدرة تتيح له أن يعرف بعض آيات الله في كونه فيزداد بالوقوف عليها خشية لله ، قال تعالى " إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءْ " . (فاطر :28) ، و لقد حظي المعلم و التعليم بمكانه مرموقة و رفيعة في صدر الإسلام فالمعلم الأول للإنسانية إنما هو رب العالمين ، يليه الرسول الأمين ، فالإسلام يجلّ العلم و العلماء ، و يرفعهم درجات و يجعلهم ورثة الأنبياء قال تعالى " قلْ هَلْ يَسْتَوِيْ الذِينَ يَعْلَمُونَ و الذينَ لاَ يَعْلَمُونَ " . (الزمر ، 09) ، و قال تعالى " إِقْرَأْ باسْمِ رَبّكَ الذِيْ خَلَقْ " . (العلق ، 01)

و قد أشار القرآن الكريم إلى أهم وظائف الرسول صلى الله عليه وسلم فهو المعلم و المربي الأول ، قال تعالى " رَبَّنَاَ وَ ابْعَثْ فِيْهِمْ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِم آيَاتِكَ وَيُعَلّمهُم الكِتَابَ و الحِكْمَةَ و يُزَكِّيْهم إنّكَ أَنْتَ العَزِيْزُ الحَكِيْم " . (البقرة ، 129)

و قد دعى الإسلام المعلم أن يكون حكيما واعظا ، قال تعالى " أُدْعُوا إِلَى سَبِيْلِ رَبِّكَ بالحِكْمَةِ و المَوعِظَة الحسنَة " (النحل ، 125) . (**عقل ، 2004 :53**)

"نستنتج من خلال ماذكر أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكسب محبة طلابه ، لأن محبة الطلاب تعني الإقبال على الدرس ، و من ثم تحقيق الأهداف التي يريدها المعلم ، و محبة الطلاب لا تأتي إلا بالإقبال عليهم و التوادّ و العطف عليهم ، و التعامل معهم بكل

احترام و التجاوز عن أخطائهم ، لذلك وجّهَ الله سبحانه و تعالى النبي الكريم إلى الابتعاد عن القسوة و الشدّة و التمسّك باللين و الرحمة ".

خلاصة الفصل :

إن الأداء الجيد للمعلم وكفاءته تلعب دورا هاما في تطور المنظومة التربوية من جهة وتحسين المردود التحصيلي والمعرفي للتلاميذ من جهة أخرى ، واتضح هذا من خلال الطرح السابق الذي حاولت الدراسة من خلاله التطرق إلى التفرقة بين الكفاءة والمهارة والأداء وتعريف الكفاية ، حركة الكفايات التعليمية مرورا إلى أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للمعلم ومهامه وواجباته وأخيرا أهمية دوره في الإسلام.

الجانب الميداني

الفصل الرابع :إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 المنهج المتبع في الدراسة

2 وصف ميدان الدراسة

3 عينة الدراسة

4 أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

5 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

6 حدود الدراسة

7 الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

خلاصة

تمهيد :

من أجل تجسيد هذه الدراسة على ارض الواقع ينبغي على الباحثة إتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية الأساسية لجعلها دراسة علمية تطبيقية، والتي تتمثل في :

1.المنهج المتبع في الدراسة:

إن الخطوة الأولى بين تلك الإجراءات هي تحديد المنهج المتبع في البحث، وتحديد ما المقصود بالمنهج بصفة عامة. يرى أنجرس (2006) أن المنهج:(محدد بمجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة ، والمنهج في العلم مسألة جوهرية كما كما أن الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه هي التي تحدد النتائج)

(زبيدي، 2017: 60)

من المؤكد أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث حيث أن الدراسة بصدد تقويم أداء المعلمين، وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين فقد اعتمدت الباحثة في دراستها " المنهج الصفي الاستكشافي ".

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد عليه في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة . **(عباس وآخرون ،2011: 47)**

2.وصف ميدان الدراسة :

تعتبر هذه الخطوة أساسية بالنسبة للباحثة فهي تمكنها من الإحاطة بإمكانية تطبيق الإجراءات من جهة، وجمع معلومات حول خصوصيات المجتمع .

وتمثل ميدان الدراسة على عينة من إبتدائيات مدينة ورقلة والتي يتوفر بها حوالي 14 منصب وظيفي في كل إبتدائية و التي تم على مستواها التطبيق الميداني لمقياس الدراسة الحالية.

3.عينة الدراسة:

1.3. عينة الدراسة :

هي مجموعة من الأفراد الذين يحملون نفس خصائص المجتمع الأصلي، بحيث تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب التي توجد عليه في المجتمع، وبما أن مجتمع الدراسة يصعب حصره قامت الباحثة بأخذ عينة بطريقة عشوائية بدلا من الحصر الشامل .

وعليه فقد بلغ حجم أفراد العينة التي شملتها الدراسة 120 معلم موزعين على إبتدائيات مدينة ورقلة .

2.3. الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية إجراء مهما وخطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الإستغناء عنها .

1.2.3. أهمية الدراسة الإستطلاعية :

إن الدراسة تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزويده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة، وبهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث . (**مختار،2000: 47**)

وتتضح أهداف الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي فيما يلي:

- التعرف غلى ميدان الدراسة والإحاطة بخصائصه

- أخذ المعلومات حول الإجراءات التطبيق الميداني والاستفادة منه فيما بد في الدراسة الأساسية
- التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات والتحقق من صلاحياتها للإستعمال ومدى ملائمتها لأفراد العينة .

2.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 20 معلما ومعلمة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية.

4. أداة الدراسة و خصائصها السيكومترية (الصدق و الثبات):

من الواضح أن في كل دراسة علمية يلجا الباحث إلى استعمال عدد من الأدوات و الوسائل التي تساعده في الحصول على البيانات التي تخص موضوعه وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على ما يلي :

1.4. أداة تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين :

وهو مقياس معد من طرف الباحثة و ذلك للتعرف على أداء المعلمين من خلال تقويمه فبعد الإنتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية لإختبار مدى صلاحيته في قياس الخاصية المراد قياسه.

1.1.4.وصف المقياس:

قامت الباحثة في دراستها ببناء مقياس **تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين** ، الذي يتكون من 41 بند ذات توجه إيجابي يقيس ستة أبعاد يجيب عليها المعلم **بنعم** او **لا** ، **كما موضح في الجدول رقم (01):**

الأبعاد	رقم فقرات البنود	البدائل
التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها	**1-2-3-4-5-6**	**نعم** / **لا**
تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة	**7-8-9-10-11-12-13**	
تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ	**14-15-16-17-18-19-20**	
تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة	**21-22-23-24-25-26-27**	
تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه	**28-29-30-31-32-33-34**	
المراجعة الدورية لتقوية التعلم	**35-36-37-38-39-40-41**	

2.1.4. الصدق : ولحسابه تم الاعتماد على :

- صدق المحكمين :

وتمت هذه الطريقة من خلال عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين يمثلون أساتذة مختصين في المجال بجامعة ورقلة و كان عددهم خمسة (05) أساتذة .

وقد تم تعديل بعض الأبعاد وهي كالتالي :

جدول رقم (02) يوضح الأبعاد قبل التعديل وبعد التعديل :

التحقق من فهم التلاميذ للدرس	**التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها**
تحديد الهدف من الدرس وخطواته	**تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة**

أ- المقارنة الطرفية :

وذلك بأخذ درجات المفحوصين على الأداة و ترتيب درجات الأفراد تنازليا و أخذ نسبة 27 بالمائة من حدود الطرفين (الدرجات الدنيا و العليا) و حساب متوسطاتها و انحرافها المعياري و معرفة دلالة الفروق من خلال اختبار "ت"

جدول رقم (03) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية للمقياس :

المؤشرات / الدرجات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	5	41.00	0.01	6.39	8	دالة عند مستوى 0.01
الدرجات الدنيا	5	34.80	2.16			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (03) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات الفئة العليا بلغ (41,00) و تنحرف عن القيمة بدرجة (0,01) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الفئة الدنيا (34,80) و تنحرف عن القيمة بدرجة (2,16)في حين بلغت قيمت "ت"المحسوبة (6,39) لدلالة الفروق بين المتوسطي المجموعتين نجد أنها ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية (8) و عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على أن للأداة قدرة تمييزية بين الأفراد الذين لديهم درجات عالية ، و درجات منخفضة على المقياس.

3.1.4. الثبات :

واعتمدنا في تقدير الثبات لمقياس تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين على طريقة :

ب- ألفا كرونباخ :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ معامل ثبات ب (0.76) و منه نقول أن المقياس على درجةعالية من الثبات .

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد تحديد المنهج المناسب للبحث و الإحاطة بميدان الدراسة ، وكذا التعرف على العينة و التأكد من صلاحية أداة القياس ، قامت الباحثة بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين 2018/04/20 و2018/04/23 من الموسم الدراسي2018/2017.

وقد أشرفت الباحثة على إجراءات التطبيق الميداني للتأكد من مدى فهم العينة للتعليمة و الفقرات ،وكذا التأكد من إجاباتهم على كافة البنود . وقد قدر الزمن المناسب للإجابة على المقياس بالنسبة للعينة ب (10الى15 دقيقة)

وعليه فقد اعتمدت الباحثة على الاستبيانات التي تم تطبيقها والتي عددها (120) .

6.الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة و تحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات و النسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة وتحديد استجابات أفرادها .

2- معامل ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة .

خلاصة :

مثل هذا الفصل كل الإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الباحثة من أجل تجسيد الدارسة على أرض الواقع، بداية بتحديد المنهج المناسب للدارسة وميدانها، ووصف عينة البحث وكذا وصف أداة القياس والتأكد من خصائصهما السيكومترية، ومن ثمة إعطاء لمحة حول إجراءات تطبيق الدارسة الأساسية، وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية التي سيتم من خلالها معالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

الفصل الخامس :عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تمهيد

أولا:عرض وتحليل وتفسير نتائج الخاصة بالتساؤل الأول

ثانيا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الخاصة بالتساؤل الثاني

ثالثا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الخاصة بالتساؤل الثالث

رابعا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الخاصة بالتساؤل الرابع

خامسا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الخاصة بالتساؤل الخامس

سادسا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الخاصة بالتساؤل السادس

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى مدى تحقق الوظائف لدى العاملين .وبعد المعالجة الإحصائية لتساؤلات تم التوصل إلى النتائج التي سيتم تحليلها وعرضها ومناقشتها وتفسيرها خلال هذا الفصل .

أولا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول والذي ينص على: هل تحققت الوظيفة الأولى (التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها)

الجدول رقم (04):يوضح النسب المئوية والتكرارات للوظيفة الأولى

	التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها	نعم		لا	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
01	ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة	116	96,7	4	3,3
02	تحقق من فهم التلاميذ لدرس	119	99,2	1	0,80
03	تصحح أخطاء تلاميذك إن وجدت	119	99,2	1	0,80
04	تبسط أفكار الدرس لتلاميذك	120	100	0	0
05	تراعي مستوى فهم تلاميذك	120	100	0	0
06	تعيد الدرس عند إساءة فهم التلاميذ	115	95,8	5	4,2

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن كل المعلمين أجابوا بنعم في كل من البند رقم (**4**) " تبسيط افكار الدرس لتلاميذك" و البند رقم (**5**) "تراعي مستوى فهم تلاميذك" عند التكرار 120 بنسبة 100% في حين كانت الإجابات ب لا 0 في كل من التكرارات والنسبة الئوية

ثم يليه البند رقم (2) "تحقق من فهم التلاميذ للدرس" والبند رقم (3) "تصحح اخطاء تلاميذك إن وجدت" فقد كانت إجابتهم بنعم بتكرار 119 تقابلها نسبة 99.2% في حين كانت إجاباتهم ب لا بتكرار 1 عند نسبة 0.80% ، أما البند رقم (1) ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة فكانت إجاباتهم بنعم عند تكرار 116 تقابلها 96.7% في حين أجابوا ب لا بتكرار 4 تقابلها 3.3 % ثم يليه البند رقم (6) تعيد الدرس عند إساءة فهم التلاميذ فقد أجابوا بنعم تكرار 115 تقابله 95.8% في حين كانت إجاباتهم ب لا عند تكرار 05 تقابله 4.2% .

وبناءا على هذه القيم يمكن القول أن الوظيفة قد تحققت لدى عينة من معلمي مدينة ورقلة حيث تشير النظرية البنائية إلى أنه يجب ربط بين المعارف السابقة والخبرات الحالية ، ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة مثيرة أو مشكلة (**عايش زيتون، 2007 : 446**)

وهذا ما يتفق مع البند رقم (1 0)من الوظيفة الأولى

ويرى joyce أن المعلم خلال ممارسته اليومية في القسم فهو ملزم بمواجهة الفرق الفردية بين التلاميذ أنفسهم (اختلافات في القدرات ، في الشخصية ، فرفات تعود إلى الإنتماء الاجتماعي ، الاقتصادي والثقافي) مما يجعله ينتهج نوعا من المرونة من اجل التكيف مع الاحتياطات الفردية للتلاميذ حسب الوضعية البيداغوجية التي يعيشها وهذا مايتفق مع البند رقم (5) . (**lifa ,2002 :65**)

في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (خلفان 1995) والتي خلصت إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية والمشرفين بحاجة إلى الكفايات التالية كإدارة الصف ومراعاة الفروق الفردية وهذا مايختلف مع البند رقم (5) **(غزيوات ، 2005: 145)**

وترجع الباحثة النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى:

إن تحقق الوظيفة الاولى " التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع صحيح الأخطاء التي يقعون فيها " إلى :

1. ربط المعلم الدرس بالواقع
2. مراعاة المعلم الفروق الفردية
3. تقديم أنشطة بشكل مبسط
4. تصحيح أخطاء التلاميذ
5. طريقة إلغاء الدرس الجيدة وهذا راجع لطبيعة التكوين.

وهذا ما يدل على الأداء الجيد للمعلم.

كما اتفقت كل من النظرية البنائية و joyce مع الوظيفة الأولى مع البند رقم (01) والبند رقم (05) وذلك لان كل منهما ترى أن المعلم مؤهل وله القدرة الكافية بربط عناصر الدرس كما تنظران له بنظرة إيجابية . ويمكن إرجاع هذا لمدى مزاولة المعلم لمهنة التعليم وطبيعة التكوين الذي تلقاه ، واختلفت دراسة خلفان مع هذه الوظيفة لأنها ترى أن المعلم ليس مؤهل للقيادة الصفية وغيرها وأرجعت السبب لي نقص في كفايات المعلم ، فحسب رأي الباحثة أن

القيادة الصفية ترجع إلى شخصية المعلم فكلما كانت شخصية المعلم قوية وعنده الخبرة ودراية بأساليب التعامل مع التلاميذ ينعكس هذا على أداءه داخل الحجرة الدراسية.

ثانيا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني والذي ينص على:

هل تحققت الوظيفة الثانية (تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة)

الجدول رقم (05)يوضح النسب المئوية والتكرارات للوظيفة الثانية

	تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة	نعم		لا	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
07	تقدم المادة في تسلسل منطقي	119	99,20	1	0,80
08	توضح الهدف من الدرس	111	92,50	9	7,50
09	توضح الأفكار الرئيسية للدرس وتربط بينها	118	98,30	2	1,70
10	تقدم الدرس خطوة بخطوة	120	100	0	0
11	تدعم درسك بأمثلة	120	100	0	0
12	تثير إنتباه التلاميذ واهتماماتهم بالدرس وأجزائه	120	100	0	0
13	تطرح مواضيع جديدة على تلاميذ ك	92	76,70	28	23,30

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا كل المعلمين قد أجابوا بنعم على كل من البند رقم (10) تقدم الدرس خطوة بخطوة والبند رقم **(11)** تدعم درسك بأمثلة والبند رقم (12) تثير إنتباه التلاميذ واهتماماتهم بالدرس وأجزائه عند تكرار120 بنسبة 100% تقابله الإجابات ب

لا 0 كل من التكرار النسبة المئوية ، ثم يليه البند رقم (07) حيث أجابوا بنعم بتكرار 119 عند نسبة 99.20 %في حين كانت إجابتهم ب لا عند تكرار 01 تقابله نسبة 0.80 % كما أجابوا بنعم على البند رقم (09) توضح الأفكار الرئيسية للدرس وتربط بينها بتكرار 118 بنسبة 98.30 % بحيث كانت الإجابات ب لا بتكرار 02 بنسبة 1.70% ثم يليه البند رقم(08) توضح الهدف من الدرس بتكرار أقل مقارنة بالنتائج السابقة بحيث كانت إجابات المعلمين بنعم بتكرار 111 عن النسبة 92.50 % ،أما إجاباتهم ب لا فكانت بتكرار 09 عند 7.50% في حين كانت الإجابات بنعم منخفضة في البند رقم (13)تطرح مواضيع جديدة على تلاميذك بتكرار 92 عن نسبة 76.70% أما الإجابات ب لا فكانت بتكرار 28 بنسبة 23.30% .

وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة الأسطل والرشيدة 2004 خلصت إلى "أن إتقان كفاية التخطيط الدرس هي إحدى الكفايات الأساسية للمعلم في القرن الحادي والعشرين" **(الأسطل، 2004 : 12)**

كما اتفقت مع ما توصل إليه خالد طه " أن الإعداد والتخطيط للدروس بشكل كتابي يعين المعلم على تذكر تفاصيل خطوات الدرس وتنفيذها بشكل جيد . **(الأحمد، 2005 : 116)**

وأيضااتفقت هذه الدراسة مع ما توصل إليه يلدرم yildrim 2003 والتي خلصت إلى" أن اكثر العوامل تأثير في تخطيط الدروس هي خبرة المعلم والمنهج المدرسي والكتاب المدرسي وقد وجد أن الخطة اليومية للدرس تلقى إهتماما من قبل المعلمين "

(العرابي، 2011 : 151)

كما يرى وليد أحمد جابر أن التخطيط لعملية التدريس هو دراسة محتوى الذي يريد المعلم تدريسه ، وإشتقاق الأهداف التربوية في المجالات الثلاثة من خلاله ، وتهيئة المواد والوسائل اللازمة لدرسه. (أحمد جابر، 2005: 89)

وفي هذا المجال يقول جابر عبد الحميد وآخرون " إن خطة الدرس تؤدي ثلاثة وظائف أساسية ، أولها تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها ، في تسلسل منطقي للدرس من تهيئة التلاميذ إلى مراجعة المكتسبات القبلية إلى الدخول في اكتساب الخبرات الجديدة إلى التنفيذ الفعلي للدرس هي كلها سيرورات تعليمية من شأنها تحقيق الهدف العام للعملية التربوية .أما الوظيفة الثانية فخطة الدرس مكتوبة تعتبر معلما يلجأ إليه المعلم إذا نسي شيئا أثناء الدرس . أما الوظيفة الثالثة للخطة فإنها" وسيلة يستعين بها المعلم في التابعة التقويمية المستمرة للدرس أو التقويم النهائي " (جابر، 1994 : 107)

أي أن تخطيط المعلم لدروسه وتحضيرها من أهم عوامل نجاح التدريس وتحقيقه لأهدافه و بدون تخطيط لا يمكن للمعلم ان يحقق تلك الأهداف .

كما إتفقت هذه الدراسة مع ما توصل إليه دراسة الجبوري (2006) التي خلصت أن معلمي اللغة العربية يمارسون مهارات التخطيط المتعلقة بإعداد الخطة المترابطة في عناصرها بشكل جيد ، كما أوضحت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستنتاجات العينة لمتغير المؤهل العلمي. (جبير، 2017: 247)

وفي هذا الصدد يرى عبد اللطيف الغاربي أن التدريس يمر بجملة من الخطوات التي يتبعها المعلم لنقل معارفه وتحقيق أهدافه . (العرابي ،2011 : 62)

في حين إختلفت هذه الدراسة مع ما توصل إليه الحربي 2000 والتي خلت إلى أن مستوى تضمين معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للأهداف السلوكية في خطة الدرس ضعيف وكذلك عدم وجود إرتباط بين معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس .

(العرابي، 2011 : 151)

وترجع الباحثة النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى:

أن تحقق الوظيفة الثانية " تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم امثلة " إلى:

1. التخطيط الجيد للدرس
2. التدرج من السهل إلى الصعب
3. جذب إنتباه التلاميذ وتهنئتهم
4. الاستعانة بنماذج واملة حية من الواقع
5. الترابط بين اجزاء الدروس وهذا يرجع لخبرت المعلم.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الأسطل ودراسة الجبوري ومع ماتوصل إليه خالد طه ودراسة يلدرم ، ووليد أحمد جابر ، وجابر عبد الحميد، وعبد اللطيف الغرابي، أن التخطيط والإعداد للدروس أحد كفايات المعلم.

ان التخطيط لعملية التدريس هو دراسة محتوى الذي يريد المعلم تدريسه' وإشتقاق الأهداف التربوية وتهيئة الوسائل اللازمة لدرسه.

أي ان عملية تخطيط المعلم لتحضير دروسه بشكل منظم هو من أهم عوامل نجاح عملية الدريس وتحقيق الاهداف المنشودة 'فبدون تخطيط لا يمكن الوصول لتلك الاهداف .

فالتخطيط للدرس يساعد المعلم على تنظيم افكاره وتسلسلها .

وترجع الباحثة أن تنفيذ هذه الخطوة يتطلب ممارسة من المعلم والخبرة الكافية ، فالمعلم المبتدأ ليست له القدرة على تطبيق عملية التخطيط إلا بعد مزاولة عملية التعليم لفترة طويلة وذلك لما تحتاجه هذه العملية من تمرن ومهارة .

ثالثا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث والذي ينص على:هل تحققت الوظيفة الثالثة (تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ)

الجدول رقم (06)يوضح النسب المئوية والتكرارات للوظيفة الثالثة

	تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ	نعم		لا	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
14	تقدم لتلاميذك مشكلات وتدربهم على حلها	110	91,70	10	8,30
15	تمنح الوقت الكافي لتلاميذك للتفكير في الإجابة عن السؤال	114	95,0	6	5,0
16	تسمع اهتمامات تلاميذك وأسئلتهم	119	99,20	1	0,80
17	تصيغ الأسئلة في ألفاظ وعبارات مفهومة لتلاميذك	119	99,2	1	0,80
18	تستخدم تلميحات لفظية وغير لفظية لتصحيح أخطائهم وتوضيح اجاباتهم	114	95.0	6	5,0
19	تدرب تلاميذك على حل مشكلات	115	95,80	5	4,20
20	تنتظر إجابات تلاميذك أثناء الدرس	117	97,5	3	2,50

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن المعلمين قد أجابوا "**بنعم**" ، على كل من البند رقم(16) تسمع إهتمامات تلاميذك وأسئلتهم والبند رقم(17) تصيغ الأسئلة في ألفاظ وعبارات مفهومة لتلاميذك بتكرار 119 عند نسبة 99.20% ، في حين كانت إجابتهم ب "**لا**" بتكرار 01 بنسبة 0.80% ثم يليه البند رقم (20) تنتظر إجابات تلاميذك اثناء الدرس عند تكرار 117 بنسبة 97.5% ، في حين كانت الإجابات ب "**لا**" بتكرار 03 بنسبة 2.50% في حين أجابوا "**بنعم**" على البند رقم (19) تدرب تلاميذك على حل المشكلات بتكرار 115 بنسبة 4.20% ثم يليه كل من البند رقم(15) تمنح الوقت الكافي لتلاميذك للتفكير في الاجابة عن السؤال والبند رقم (18) تستخدم تلميحات لفظية وغير لفظية لتصحيح أخطائهم وتوضيح إجاباتهم فقد كانت إجاباتهم "**بنعم**" بنفس التكرار 114 بنسبة 95% ، أما إجاباتهم ب "لا" كانت بتكرار 6 تقابلها 5%، في حين يليهم آخر بند رقم (14) تقدم لتلاميذك مشكلات وتدربهم على حلها، حيث كانت إجابات المعلمين "بنعم" بتكرار 110 بند بنسبة 91.70% إلا أن إجاباتهم ب"لا" كانت تكررت 10 عند نسبة 8.30%.

حيث اتفقت هذه النتيجة خاصة مع البند رقم (19) مع دراسة بثينة بدر 2006 والتي خلصت إلى أن التعليم القائم على حل المشكلات يستخدم بدرجة متوسطة

(العنزي، 2014: 81)

كما اتفقت أيضا مع دراسة عبد القادر، محمد رجا والتي أسفرت على: تمكن المعلم الفعال من المادة واهتمامه بها واستشارة الطلاب وتشجيعهم على المناقشة، عدالة المعلم في علاقاته مع طلابه في تقويم أدائهم، ومساعدتهم في حل مشكلات . **(عبد القادر،1981: 111)**

و يرى عبد الملك طه عبد الرحمان يجب على المعلم إعطاء الوقت الكافي للتفكير وإعداد الإجابات ومن ثم مناقشة الحلول **(عبد الرحمان، 2002: 57)**

كما عد " روبرت جانييه"(1965): حل المشكلات من أرقى مراحل السلم التعليمي.

(الفنيش، 1988: 212)

ويشير الأمين إلا أن " الرإي العام في الآنة الأخيرة يتفق على أن حل المشكلات يجب أن يكون الهدف الأساسي للتدريس" **(الامين، 2001 : 243)**

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة توماس" Thomas" 1993 رغم اختلافها في العينة والتي خصلت إلى جوانب القصور في حل المشكلات يعود إلى عدم قدرة التلاميذ على التعامل مع السمات الأساسية للمشكلة، إضافة إلى عدم القدرة على تحديد أو إختيار الإستراتيجية المناسبة للحل وتمثيل . **(Thomas,1993: 428)**

و ترجع الباحثة النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى أن:

"تحقق الوظيفة الثالثة" تقديم مشكلات تدريبية وتصحح الفهم الخاطئ للتلاميذ"إلى:

1. إستمارة مكتسبات التلاميذ مع التوجيه.
2. مهارة المعلم في طرح الأسئلة .
3. إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ في التفكير في الإجابة .
4. التكوين الجيد للمعلم والذي يظهر في إعطاء المشكلات للتلاميذ و التمرن على حلها.

كما اتفقت كل من دراسة عبد القادر و دراسة بثينة مع هذه الدراسة لأنها ترى أن المعلم يتمتع بقدرات ومهارات، تمكنه من إدارة الصف مع تقديم مشكلات للتلاميذ مناسبة لهم من

حيث الكم و الكيف ، وهذا يرجع لتمكن المعلم من مهارات التدريس الفعال والتي تتصف باستثمار قدرات التلميذ.

كما تتفق وجهة نظر كل من الملك طه عبد الرحمان من حيث إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ لتفكير في الحلول المناسبة لحل المشكلات المطروحة عليهم، ولعل هذا يرجع لتعقيد طريقة حل المشكلات التي تتطلب التركيز من التلاميذ، والكفاءة و الخبرة الكافية للمعلم، وعلى هذا الأساس يعتبر روبرت جانييه" حل المشكلات من أسمى مراحل التعليم لكونها تعتمد على القدرات العقلية.

في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة "توماس Thomas" 1993 والذي رأى أن هناك جوانب قصور في قدرة التلاميذ في حل المشكلات بالإضافة ضعف القدرة على الحل أو إختيار الإستراتيجية المناسبة. ما يلاحظ على هذه الدراسة أنها قديمة، ومن المحتمل أن تكون المشكلات هذه غير ملائمة لتلاميذ من حيث قدراتهم، كما أن ليس كل التلاميذ قاديرين على حل المشكلات لأنها تتطلب قدرات عالية.

رابعا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الرابع الذي ينص على:هل تحققت الوظيفة الرابعة(تقيم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة)

الجدول رقم (07)يوضح النسب المئوية والتكرارات للوظيفة الرابعة

	تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة	نعم		لا	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
21	تعيد الدرس عند الضرورة	111	92,5	9	7,5
22	تقوم بتغذية راجعة مع تلاميذك بين فترة وأخرى	114	95,0	6	5,0
23	تهتم باستفسارات تلاميذك أثناء المناقشة	118	98,3	2	1,7
24	تصحح الأخطاء التي يقع فيها تلاميذك	119	99,2	1	0,80
25	تعطي توجيهات واضحة مع كل نشاط لتلاميذك	116	96,7	4	3,3
26	تستمع لإجابات تلاميذ ك أثناء الدرس	117	97,5	3	2,5
27	تنوع في الصوت والحركة لجذب انتباه تلاميذك أثناء الدرس	117	97,5	3	2,5

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن البند رقم (24) تصحح الأخطاء التي يقع فيها تلاميذك قد أجابوا" **بنعم** "عنه المعلمون بتكرار 119 بنسبة 99.2 ، في حين كانت الإجابات ب" **لا**" تكررت مرة واحدة بنسبة 0.80% ثم يليه البند رقم (23) تهتم باستفسارات تلاميذك أثناء المناقشة بتكرار 118 بنسبة98.3% ، في حين كانت الإجابات ب "**لا**" 2 عند نسبة 1.7% كما أجابوا المعلمين "**بنعم** "على كل من البند رقم (26) تستمع الإجابات تلاميذك أثناء الدرس والبند رقم (27) تنوع في الصوت والحركة لجذب انتباه تلاميذك أثناء الدرس بنفس الإجابة بحيث كان التكرار 117 بنسبة 97.5% أما الإجابة ب"**لا**" فكانت بتكرار 03 عند نسبة 2.% ثم يليه البند رقم (25) تعطي توجيهات واضحة مع كل نشاط

لتلاميذك حيث كانت الإجابة "**بنعم**" بتكرار 116 بنسبة 96.7% ، في حين تكررت الإجابة ب "**لا**" 4 مرات عند نسبة 3.3% في المقابل كانت الإجابة "**بنعم**" على البند رقم (22) تقوم بتغذية راجعة مع تلاميذك بين فترة وأخرى تكررت 114 بنسبة 95 ،أما الإجابات ب "**لا**" فتكررت 6 بنسبة 5% في حين كانت الإجابة بنعم على البند رقم (21) تعيد الدرس عند الضرورة أقل مقارنة بنتائج السابقة فقد تكررت 111 بنسبة 92.5 أما الإجابة ب لا فتكررت 09 مرات بنسبة 7.5%.

كما يرى محمد عوض الترتوري أن من أدور المعلم في التعليم الفعال أن يجيد إستخدام صوته لأنه هو أداة و سيلة الرئيسية بينه وبين تلاميذه، وهذا ما يتفق مع البند رقم (27) كما يجب على المعلم حسن إستخدام الأسئلة الجيدة لأنها وسيلة لتأكد من فهم التلاميذ للدرس. **(الترتوري، 2008: 10)**

بحيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خالد 1989 والتي توصلت إلى :

*أن أكثر الممارسات التدريسية الصفية شيوعا تلك المتعلقة بقراءة المعلم للدرس، ومدح إستجابات الناجحة وإحترام أفكار التلاميذ، وإتقان معالجة أخطاء التلاميذ فور وقوعها، والتأكيد على حسن استماع التلاميذ للقراءة، بالإضافة إلى توجيههم وإرشادهم

*الممارسات التي تميز المعلم الفعال عن غير الفعال هي طرح السؤال لكافة التلاميذ، المحافظة على تنظيم السبورة، حسن استخدام الوسائل التعليمية ، التغذية الراجعة، حسن إدارة الصف، إعادة شرح الأفكار الصعبة على التلاميذ. **(احمد، 1989: 110)**

و ترجع الباحثة النتيجة التي توصلت اليها الدراسة

"تتحقق الوظيفة الرابعة تقديم تغذية راجعة للتلاميذ واعادة التدريس عند الضرورة" إلى:

1. التأكد من استعاب التلميذ لدرس وإعادة شرح الدرس إن دعت الضرورة .
2. مراجعة الدرس السابق قبل بدئه بالدرس الجديد و ذلك لتأكد من مدى فهم التلاميذ.
3. توجيه التلاميذ من حين لآخر لتجنب الأخطاء مع الإستماع لإجاباتهم أثناء الدرس وبعده.
4. تنويع في مهارة الإتصال لاستحواذ على تفكير التلاميذ أثناء الدرس .

و دراسة خالد التي اتفقت مع الدراسة الحالية حيث أشار أن المعلم له ممارسة تدريسية كافية من حيث احترام التلاميذ ومدح استجاباتهم والإصغاء إليهم، وأيضا طرح السؤال لكافة التلاميذ، والمحافظة على تنظيم السبورة، وحسن إدراة الصف...الخ ففي رإي الباحثة يرجع هذا لاطلاع المعلم على قوانين و المراسيم الادراية و الوزارية وأيضا على مراحل نمو الطفل ومتطلباته وتمتعه بالكفاية الكافية التي تمكنه من الوصول إلى الأهداف المنشودة.

كما اتفقت أيضا دراسة محمد عوض مع هذه الدراسة حيث يرى أن المعلم الفعال هو الذي يجيد استخدام صوته كأداة بينه وبين تلاميذه، كما يحسن من استخدام الأسئلة المناسبة لقياس مدى فهم التلاميذ. فكوني باحثة أؤيد هذا الرإي من حيث إستخدام المعلم لنبرات الصوت لأن لها دلالة مهمة،أما عن طريقة طرح الأسئلة وصياغتها لها أهمية بالغة بالنسبة للتلاميذ لأنها تعكس هذا في تحصيله الدراسي، فكلما كانت الاسئلة بصياغة جيدة و في مستوى التلاميذ، وتخدم الموضوع كلما كان فهم التلاميذ أسرع وقلت اخطائهم.

خامسا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الخامس الذي ينص على:هل تحققت الوظيفة الخامسة (تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه)

الجدول رقم (08)يوضح النسب المئوية والتكرارات للوظيفة الخامسة

	تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه	نعم		لا	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
28	تتيح لتلاميذك التعلم بأنفسهم وتوجيههم من حين لأخر	116	96,7	4	3,3
29	تجعل تلاميذك في مجموعات في بعض الأنشطة	110	91,7	10	8,3
30	تقدم الواجبات المنزلية المناسبة لتلاميذك من حيث الكم والكيف	115	95,8	5	4,2
31	ترفع لتلاميذك ثقتهم بأنفسهم وبمهاراتهم وقدراتهم	118	98,3	2	1,7
32	تستخدم وسائل تعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس	112	93,3	8	6,7
33	تعبر بالقول والفعل لاحترامك لتلاميذك	118	98,3	2	1,7
34	تهيئ تلاميذك قبل كل نشاط معين	115	95,8	5	4,2

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن إجابات المعلمين ضعيفة مقارنة بالإجابات السابقة، فقد أجاب المعلمون" بنعم "على البند رقم (31) ترفع لتلاميذ ثقتهم بأنفسهم وبمهاراتهم

وقدراتهم والبند رقم (33) تعبر بالقول و الفعل لاحترامك لتلاميذك بتكرار 118 بنسبة 98.3% ، في حين كانت الإجابات ب "لا" بتكرار 2 بنسبة 1.7% ثم يليه البند رقم (28) تتيح لتلاميذك التعليم بأنفسهم وتوجيههم من حين لآخر بتكرار 116 بنسبة 96.7% ، في حين كانت الإجابات ب" لا" بتكرار 04 بنسبة 3.3% كما أجابوا" بنعم" على البند رقم (30) تقدم الواجبات المنزلية المناسبة لتلاميذ من حيث الكم والكيف و البند رقم (34) تهيء تلاميذك قبل كل نشاط معين حيث تكررت ب 115 بنسبة 95.8% ، في حين كانت الإجابة ب"لا" تكررت 05 بنسبة 4.2% ثم يليه البند رقم (32) تستخدم وسائل تعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس بحيث كانت الإجابة "بنعم" بتكرار 112 بنسبة 93.3% ، في حين كانت الإجابة ب "لا" تكرار 08 بنسبة 6.7% أما البند الأخير في هذا السياق رقم (29) فكانت الإجابات بنعم بتكرار 110 بنسبة 91.7 % أما الإجابات ب لا فتكررت 10 بنسبة 8.3%.

وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصل إليه دراسة (Weinholtz 1996) برغم من اختلافها في العينة ، حيث خلصت إلى :تطوير خرائط المفاهيم تعزيز أداء بعض الطلبة في أثناء ممارستهم عمليات تعليمية جعلتهم مشاركين فعالين في عملية التعلم ذي معنى، وأن ابتكار الخرائط المفاهيم وبنائها جعلت بعض الطلبة ممرنين لأفكارهم وفهمهم لروابط ذوات المعنى التي تربط بين المفاهيم ،وجعلهم يحددون نقاط ضعفهم في إدراكهم بعض المفاهيم فضلا عن ذلك إكتسب بعضهم فهما لكيفية تفكيرهم. **(عبد الكريم،2011: 396)**

كما يرى برونر أن طريقة التعلم بالاكتشاف تتطلب إعتماد المتعلم على نفسه في عملية التعلم، وأن دور المعلم هنا هو عبارة عن موجه وميسر لعملية التعلم. **(العنزي، 2014: 37)**

في حين يرى جون هنري باستالوزي أنه يجب إعطاء فرصة للطفل ليعتمد على جهده الذاتي في القيام بالنشاطات التي يوجه اليها من طرف المعلم ،كما يؤكد على ضرورة مراعات ميول الطفل وقدراته و تشجيعية على بذل الجهد ،لإحداث تقدم في معارفه وسلوكاته، وعدم توبيخه و ذمة عند الفشل . **(بواب،2014: 70)**

كما يرى حسن زيتون أن الوسائل التعليمية هي من أكثر الأدوات المهمة حيث يتم توظيفها في تدريس المواد الدراسية المختلفة : منها النماذج و العينات، الصور بأنواعها والرسوم التوضيحية كاللوحات والخرائط و التسجيلات السمعية و غيرها، وهذا ما يتوافق مع البند رقم (32). **(زيتون،2004: 93-94)**

في هذا السياق يشير عبد الرحمان بن سالم أن من مهام المعلم أن يسهر على حسن إستعمال التلاميذ للكتاب المدرسي، و الوسائل التربوية واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة وهذا ما يتفق مع البند رقم (32). **(بن سالم،2000: 165)**

ترجع الباحثة النتيجة التي توصلت اليها هذه الدراسة من تحقق الوظيفة الخامسة " تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه" الى:

- تنوع في الوسائل التعليمية في تقديم الدرس ومدى ملائمتها .
- عدم تناقض المعلم في أقواله مع الإحترام المتبادل بينه وبين تلاميذ .
- يثير دافعية التلاميذ من خلال تحضيرهم .

– مدح التلاميذ ورفع من معنوياتهم وهذا يلعب دور في تحمسهم للدراسة.

بحيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة weinholtz من جانب تعزيز أداء الطلبة أثناء العملية التعليمية وجعلهم فاعلين من خلال ابتكاراتهم للخرائط والمفاهيم.

من و إجابيات هذه الدراسة أنها تعزز قدرات التلميذ و أدائه وهذا ما يدفع بأدائه بالتقدم في حين أهملت أصحاب القدرات الضعيفة، لأن ليس كل التلاميذ قادرين على الإبتكار بعتباره من أعلى المستويات العقلية.

كماتفقت هذه الدراسة مع رؤية كل من برونز والذي يرى أن طريقة التعلم بالإكتشاف تتطلب إعتماد التلاميذ على نفسه ودور المعلم موجه فقط، بالرغم من قدم دراسة برونز 1996 إلا أن لها نظرة إيجابية اتجاه التلميذ وذلك من خلال ترك الحرية اللازمة له في عملية التعلم بالإكتشاف بنفسه.

أما عن راي جون هنري باستالوزي فكان مؤيد لما سبق ذكره إلا أنه ركز أيضا على عدم توبيخ التلميذ عند الفشل بل يجب تشجيعه.

في حين ركز حسن زيتون عبد الرحمان بن سالم ، على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة و الكتاب المدرسي فبعض الأحيان قد يكون سوء استخدام الوسيلة التعليمية عائق أمام العملية التعليمية أي يجب ان تكون الوسيلة التعليمية ملائمة لدرس و للتلاميذ.

فبرغم من تعدد الوسائل التعليمية وتنوعها يبقى الكتاب المدرسي الوسيلة الرئيسية والأساسية لسير العملية التعليمية.

سادسا: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل السادس الذي ينص على:هل تحققت الوظيفة السادسة(المراجعة الدورية لتقوية التعلم)

الجدول رقم (09)يوضح النسب المئوية والتكرارات للوظيفة السادسة

	المراجعة الدورية لتقوية التعلم	نعم		لا	
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
35	تراقب دوريا أعمال تلاميذك ونشاطاتهم	114	95,0	6	5,0
36	تراقب الواجبات التي كلفت بها تلاميذك	119	99,2	1	0,80
37	تختبر تلاميذك بعد كل درس	108	90,0	12	10,0
38	تعيد الدرس الذي لم يستطع تلاميذك الإجابة عنه في الإمتحان	89	74,2	31	25,8
39	توزع أنشطة معينة على تلاميذك وتقوم بتصحيحها بعد جمعها منهم	106	88,3	14	11,7
40	تقارن بين مستوى تلاميذك في بداية كل فصل ونهايته	112	93,3	8	6,7
41	تلاحظ مدى تحسن تلاميذك من حين لأخر	120	100	0	0

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا تباين في إجابات المعلمين على البنود، فقد أجابوا بنعم على البند رقم(41) تلاحظ مدى تحسن تلاميذك من حين لآخر بتكرار 120 بنسبة 100% في حين لم تكن و لا إجابة ب لا كما أجابوا بنعم على البند رقم (36) تراقب الواجبات التي كلفت بها تلاميذك و التي تكررت 119 بنسبة 99.2% ، في حين تكررت الإجابات ب لا 1 بنسبة 0.80%، ثم يليه البند رقم(35) تراقب دويا اعمال تلاميذ ونشطاتهم بحيث

كانت الإجابة بنعم بتكرار 144 بنسبة 95% ، في حين كانت الإجابات ب لا تكرر 04 بنسبة 5 %، كما أجابوا بنعم على البند رقم (40) تقارن بين مستوى تلاميذك في بداية في بداية كل فصل ونهايته بتكرار 112 بنسبة 93.3% ، إلا أن الإجابات ب لا تكررت 08 بنسبة 6.7% ، ثم يليه البند رقم (37) تختبر تلاميذ بعد كل درس بحيث كانت الإجابات بنعم بتكرار 108 بنسبة 90% ، أما الإجابات ب لا فتكررت 12 بنسبة 10% ، أما البند رقم (39) توزع أنشطة معينة على تلاميذك وتقوم بتصحيحها بعد جمعها منهم فقد تكررت اجابته بنعم 106 بنسبة 88.3% ، أما الإجابات ب لا فتكررت 14 نسبة 11.7% ، في حين كان البند رقم (38) تعيد الدرس الذي لم يستطع تلاميذك الإجابة عنه في الامتحان هو أضعف الإجابات ، بحيث كانت الإجابة بنعم بتكرار 89 بنسبة 74.2% اما الاجابة بلا فتكررت 31 بنسبة 25.8%.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الأحمري(2013) مع البند رقم (37) و البند رقم (41) بحيث خلصت أن المعلمين يختبرون التلاميذ بعد كل درس، لملاحظة مدى تحسنهم بنسبة جيدة. **(الاحمري،2013: 116)**

ويشير عبد الرحمان بن سالم أن من بين مهام المعلم التحضير والتصحيح الأعمال المقدمة لتلاميذ، وهذا ما يتفق مع البند رقم (39) في هذه الوظيفية. **(بن سالم، 2000: 165)**

كما تؤكد نظرية Joyce على ضرورة الأعمال التقييمية الخاصة بالكفاءات البيداغوجية المكتسبة من طرف التلاميذ والتغذية الرجعية من أجل تقدم المسيرة التعليمية.

(Lifa,2002 :63 – 64)

كما يرى عماد عبد الرحيم الزغول أن المعلم الناجح هو الذي يلاحظ سلوك المتعلمين ومتابعة مدى تقدمهم في إنجاز المهمات المطلوبة منهم القيام بها، كما ينبغي عليه قياس مدى النمو الذي يتحقق لدى المتعلمين وتقييم أدائهم الأكاديمي و التحصيلي، و هذا ما يتفق مع البند رقم (41) والبند رقم (36). **(الزغلول،2007: 23)**

وفي هذا السياق يشير صالح محمد على جادو أن التعليم الفعال يساهم في توظيف عمليات التغذية الرجعية في ترشيد التعليم وتحسينه . **(جادو،2000: 357)**

ترجع الباحثة النتيجة التي توصلت إليها الدراسة:

تحقق الوظيفة السادسة " المراجعة الدورية لتقوية التعلم" إلى:

- تقويم أعمال التلاميذ من حين لآخر.
- طرح بعض التساؤلات بعد نهاية الدرس لاختبار مدى فهم التلاميذ .
- تصحيح المواضيع التي صعبت على التلاميذ حلها في الامتحان.
- رصد مدى تقويم التلاميذ في مستواهم الدراسي.

كما اتفقت مع هذه الدراسة دراسة الأحمر والتي تشير إلى أن المعلم يختبر التلاميذ، ويلاحظ مدى تحسنهم.

و هذا يدل على مدى تحمل المعلم المسئولية وإهتمامه بتلاميذه، ومدى فعاليته لأنه يكرس جهوده في سبيل تعليم تلاميذه والتأثير فيهم، ليصلوا إلى مستوى أعلى من ذي قبل.

كما اتفقت دراسة كل من عبد الرحمان بن سالم 2000 و عماد عبد الرحيم 2007 وصالح محمد علي 2000 ونظرية Joyce2002 أن من بين مسؤليات المعلم ومهامه التحضير لدرس وتصحيحه والقيام بتغذية راجعة وتقييم أدائه...الخ.

ما يلاحظ على هذا القول أنه حديث، كما يركز على التلميذ والنظر إليه على أنه العنصر الفعال وجعله محورا العملية التعليمية التعلمية، كما ركزوا أيضا على دور المعلم من حيث التقويم الأعمال التقيمية. أما ما يعاب على هذه النظريات أنها ركزت على جانب التحصيل للتلاميذ وأهملت الجانب النفسي.

خلاصة النتائج:

إن الهدف الاساسي للدراسة هو تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست لروزنشاين لدى عينة من معلمي الابتدائية لمدينة ورقلة ، وفي ظل هذا التوجه تم البحث عن مدى تحقق هذه الوظائف.

وبهدف التعرف على قيم المتغير في الواقع تبنت الباحثة تساؤلات قامت بمعالجتها لتحديد مدى تحققها.

وقد كانت النتائج النهائية كالتالي:

1 تحقق الوظيفة الاولى "التحقق من فهم التلاميذ للدرس مع تصحيح الخطاء التي يقعون فيها "

2 تحقق الوظيفة الثانية " تحديد الهدف من الدرس وخطواته مع تقديم أمثلة"

3 تحقق الوظيفة الثالثة " تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفه الخاطئ للتلاميذ"

4 تحقق الوظيفة الرابعة " تقديم تغذية راجعة للتلاميذ وإعادة الدرس عند الضرورة "

5 تحقق الظيفة الخامسة " تعليم مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه"

6 تحقق الوظيفة السادسة " المراجعة الدورية لتقوية التعلم"

توصيات وآفاق البحث مستقبلا:

إنطلاقا من الدراسة الحالية وماتطرقت له في الفصول الخمس تقترح الباحثة :

- ✓ دراسة اداء المعلم أثناء قيامه بمهارات معينة .
- ✓ قياس كفاءة المعلم أثناء تدريسه .
- ✓ البحث في العوامل التي التي تؤدي إلى رفع أداء وكفاءة المعلم لما لها من أهمية في عملية التدريس.
- ✓ إستثمار الأبحاث المختلفة التي من شانها رفع من اداء المعلم والتميز في العملية التعليمية التعلمية.
- ✓ إستكشاف العوامل المساهمة في نجاح عملية التدريس الفعال.

قائمة المصادر و المراجع :

1) القرآن الكريم

2) أبو جادو، صالح علي (2000)، علم النفس التربوي، ط 2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3) أبو علام، رجاء محمود (2011)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 7، قاهرة: دار النشر الجامعات.

4) الأحمد، خالد طه (2005)، تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريب، ط 1، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

5) الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط 1، لبنان: دار العلم للملايين.

6) الأسدي، سعد جاسم (2015)، فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

7) الأسطل، إبراهيم حامد والرشيد، سمير عيسى (2003)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارات أبو ضبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، في مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع.

8) إسماعيل، محمد الأمين (2001)، طرق التدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط 1، عمان: دار الفكر العربي.

9) بمراجة، عبد القادر (1997)، القياس والتقويم في علم النفس " رؤية جديدة" ط 1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

10) بن بتيل، عبد الرحمان سعيد (2010)، برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء إحتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

11) بن سالم، عبد الرحمان (2000)، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط 3.

12) بن مازوق، عمار (1957)، التقويم المستمر، المملكة العربية السعودية.

13) بن يحى، زكرياء محمد، (2004)، المدخل بالكفايات، اللتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

14) بواب، رمضان (2014)، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء الهيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتراء، في علم إجتماع العمل والتنظيم.

15) بوكرمة، أغلال فاطمة الزهراء (2006)، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث في جامعة ورقلة.

16) الترتوري، محمد عوض (2008)، أدوار المعلم في التعليم الفعال، عمان: ديوان العرب.

17) التومي، عبد الرحمان (2005)، الكفايات مقاربة نفسية، ط 3، وجدة المملكة المغربية: دار الهلال.

18) جابر، عبد الحميد جابر (1994)، سيكولوجية التعلم ونظرياته، ط 1، الكويت: دار الكتاب الحديث.

19) جابر، وليد أحمد (2005)، طرق التدريس العام وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط 2، عمان: دار الفكر.

20) جبير،خلدون مجيد (2017)، درجة ممارسة معلمي المرحلة الإبتدائية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المدراء والمشرفين التربويين في العراق، مجلة الفنون والندب وعلوم الإنسانيات والإجتماع، العدد 12

21) جرادات، عزة وأخرون (2008)، التدريس الفعال، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

22) الجريدة الرسمية (2008)، إتفاقات دولية "قوانين، مراسيم، قرارات وأراء، مقررات مناشر، إعلانات وبلاغات"، ط الأصلية، الجزائر.

23) الحريري، رافدة عمر (2007)، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط 1، البحرين: دار الفكر.

24) خالد يوسف أحمد (1989)، الممارسات التدريسية الصفية التي تميز المعلم الفعال من غير الفعال في تدريس القراءة في مدارس مديرية عمان الكبرى، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

25) خز علي، قاسم محمد (2010)، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث.

26) راشد، علي (2005)، كفايات الأداء التدريسي، ط 1، القاهرة: دار الفكر العربي.

27) رجاء، عبد القادر (1981)، خصائص المعلم الفعال كما يدركها الموجهون والمديرون والمعلمون والطلاب في الأردن، رسالة ماجستير، إربد، الأردن.

28) زبيدي، مفيدة (2017)، علاقة الذكاء الإنفعالي بالكفاءة الذاتية لدى مستشاري التوجيه، مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة الماستر، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

29) الزغلول عماد عبد الرحيم (2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط 1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

30) زيتون، حسن حسين (2004)، مهارات التدريس رؤية تنفيذ التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

31) زيتون، حسن حسين (2006)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ الدرس، ط 3، القاهرة: دار عالم الكتب.

32) زيتون، كمال عبد الحميد (2013) بطاقة مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة الإنجليزية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم، دراسة مقدمة إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية.

33) سوفي، نعيمة (2001)، الإستراتجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قسنطينة.

34) شنين، فاتح الدين (2016)، دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراء في علم التدريس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، الجزائر.

35) عبد الملك طه، عبد الرحمان (2002)، فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التطورات البديلة حول بعض المفاهيم والمبادئ الوارثة البيولوجية والإتجاهات نحوها لدى الطالبات المعلمات، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، العدد 03.

36) عبد الهادي، نبيل (2002)، مدخل القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 2، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

37) العبيدي، إسراء عاكف (2007)، تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية، مجلة الفتح، العدد 31.

38) العجمي، مها بنت محمد (2003)، إتجاهات طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء نحو مهنة التدريس "مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس العدد 27، الجزء الثاني.

39) العرابي، محمود (2011)، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر.

40) عقل، أنور (2002)، تطوير تقويم أداء الطالب، لبنان: دار النهظة العربية.

41) عقل، خالد زكي (2004)، المعلم بين النظرية والتعليم، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

42) العنزي، بشرى بنت خلف،تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، بحث مقدم، للقاء السنوي الربع عشر بعنوان (الجودة في تعليم العام) الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القسيم، السعودية.

43) العنزي، هليل بن محمد سالم (2014)، درجة أهمية وإستخدام معلمي الرياضيات لبعض النماذج التدريسية في تدريس المفاهيم الرياضية، مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس الرياضيات، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

44) عواضة، هاشم (2008)، تطوير أداء المعلمين ط 1، لبنان: دار المعلم للملايين.

45) عوض، عباس محمود (1998)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

46) عون علي، شعلال نصر الدين، الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية، عدد خاص بملتقى لتكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية.

47) الغزيوات، محمد إبراهيم (2005)، تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الإجتماعية، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 22.

48) الفانيش، علي أحمد (1988)، الأسس النفسية للتربية، الجماهيرية العربية الليبية: دار العربية للكتاب.

49) الفتلاوي، سهيلة كاضم (2003)، كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء، ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

50) القفاص، وليد كمال عفيفي (2011)، التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

51) المحاسنة، إبراهيم محمد (2009)، القياس والتقويم الصفي، ط 1، البحرين: دار جرير للنشر والتوزيع.

52) محمد عباس، وآخرون (2011)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 3، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

53) محمد مبحوث الجزائري، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية

54) مختار محي الدين (2000)، محاضرات في علم النفس الإجتماعي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

55) مرعي، توفيق (1983)، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط 1،الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

56) مفلح، غازي (1998)، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية ، رسالة نيل شهادة الماجستير في التربية، جامعة دمشق.

57) مقداد، محمد (1993)، قراءة في التقويم التربوي، ط 1، الجزائر: جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي.

58) منذر مبدر، عبد الكريم وآخرون (2011)، فاعلية تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة، مجلة الفتح، العدد 47.

59) منسي، محمود عبد الحليم (2003)، التقويم التربوي، ط 2، مصر: دار المعرفة الجامعية.

60) مهاني، رندة نمر توفيق (2010)، دور المعلم المساندة في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، رسالة ماجستير في التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

61) ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية ،2015.

62) نمرد عمس، مصطفى (2008)، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ب ط، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

63) هني، خير الدين (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 1، الجزائر: مطبعة عمر بن الخطاب.

- Carpenter, thomas (1993), modèles of problème solving: astudy of kindver garten childorem‘s problème solving processes, journal for research in math ematics éducation. VOL 24 no 5.
- Lifa-N-E "les stratégies d‘enseignement developprrs par les enseignements du cycle fondamental lors de leur pratique dent la class "thèse de doctorat d‘état inédite en science de l‘éducation, université mentouri, Constantine, 2002.
- www.elbassiar.com

الملاحق

الملحق رقم (01)

جامعة قاصدي مرباح- ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

استمارة التحكيم

إلى الأستاذ(ة) الفاضل (ة):..... .

الرتبة العلمية: .....

التخصص: ... .

بعد التحية الطيبة:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة ما ستر ا رشاد و توجيه LMDتحت عنوان: تقويم أداء المعلمين وفقا لنموذج وظائف التدريس الست جلروزنشاين > ,دراسة استكشافية على عينة من معلمي مدارس الابتدائية بورقلة , أتقدم لسيادتكم بهذا المقياس المتكون من 42 بندا موزعة على ستة أبعاد وهي كالتالي:

1- التحقق من فهم التلاميذ للدرس
2- تحديد الهدف من الدرس و خطواته
3- تقديم مشكلات تدريبية و تصحيح الفهم الخاطئ للتلميذ
4- تقديم تغذية راجعة للتلاميذ و إعادة التدريس عند الضرورة
5- تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه
6- المراجعة الدورية لتقوية التعلم

وبحكم خبرتكم و تجربتكم فإننا نرجو منكم تحكيم هذا المقياس و إبداء رأيكم في مدى:

- قياس الفقرات للخاصية حسب الأبعاد
- كفاية فقرات الأبعاد
- مدى كفاية نوع و عدد البدائل
- وضوح التعليمة الموجهة لأفراد العينة.

*التعليمة:

نضع بين أيديكم هدا الاستبيان المصمم لغرض علمي ،يرجى منك قراءة كل عبارة بعناية ثم ضع علامة {x} في الخانة المناسبة ،مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة المهم أن تعبر عما بداخلك بكل صدق و أمانة ، و نحيطكم علما بان المعلومات التي تقدم لنا محاطة بالسرية التامة و لغرض البحث العلمي فقط.

و نرجو منكم أن :- تجيبوا على كل العبارات ولا تضع أكثر من علامة في عبارة واحدة

*مثال توضيحي :

العبارة	نعم	لا
تحترم قبل دخول القسم	×	

الأبعاد	الرقم	الفقرات	تقيس	لا تقيس	اقتراح البديل
التحقق من فهم التلاميذ للدرس	1	تربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة			
	2	تتحقق من فهم التلاميذ للموضوع			
	3	تصحح أخطاء تلاميذك أن وجدة			
	4	تبسط أفكار الدرس لتلاميذك			
	5	تراعي مستوى فهم تلاميذك			
	6	تعيد الدرس عند إساءة فهم التلاميذ			
تحديد الهدف من الدرس و خطواته	7	تقدم المادة في تسلسل منطقي			
	8	توضح الهدف من الدرس			
	9	توضح الأفكار الرئيسية للدرس و تربط بينها			
	10	تقدم الدرس خطوة بخطوة			
	11	تدعم درسك بأمثلة			
	12	تثير انتباه التلاميذ و اهتماماتهم بالدرس و أجزائه			
	13	تطرح مواضيع جديدة على التلاميذ			
تقديم مشكلات تدريبية و تصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ	14	تقدم لتلاميذك مشكلات و تدربهم على حلها			
	15	تمنح الوقت الكافي لتلاميذك للتفكير في الإجابة عن السؤال			
	16	تسمع اهتمامات تلاميذك و أسئلتهم و أفكارهم			
	17	تصغ الأسئلة في ألفاظ و عبارات مفهومة لتلاميذك			
	18	تستخدم تلميحات لفظية و غير لفظية لتصحيح أخطائهم و توضيح إجاباتهم			
	19	تدرب تلاميذك على حل المشكلات			
	20	تنتظر إجابات تلاميذك أثناء الدرس			

تقديم تغذية راجعة للتلاميذ و إعادة التدريس عند الضرورة	21	تعيد الدرس عند الضرورة			
	22	تقوم بتغذية راجعة مع تلاميذك بين فترة و أخرى			
	23	تهتم باستفسارات تلاميذك أثناء المنافسة			
	24	تصحح الأخطاء التي يقع فيها تلاميذك			
	25	تعطي توجيهات واضحة مع كل نشاط لتلاميذك			
	26	تستمع لإجابات تلاميذ أثناء الدرس			
	27	تنوع في الصوت و الحركة لجذب انتباه تلاميذك أثناء درسك			
تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه	28	تتيح لتلاميذك التعلم بأنفسهم و توجيههم من حين لآخر			
	29	تجعل تلاميذك في مجموعات في بعض الأنشطة التي تتطلب ذلك			
	30	تقدم الواجبات المنزلية المناسبة لتلاميذك من حيث الكم و الكيف			
	31	ترفع لتلاميذك ثقتهم بأنفسهم و بمهاراتهم و قدراتهم			
	32	تستخدم الوسائل التعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس			
	33	تعبر بالقول و الفعل لاحترامك لتلاميذك			
	34	تهيئ تلاميذك قبل كل نشاط معين			
المراجعة الدورية لتقوية التعلم	35	تراقب دوريا أعمال تلاميذك و نشاطاتهم			
	36	تراقب الواجبات التي كلفت بها تلاميذك			
	37	تختبر تلاميذك بعد كل درس			
	38	تعيد الدرس الذي لم يستطع تلاميذك الإجابة عنه في الامتحان			
	39	توزع أنشطة معينة على تلاميذك و تقوم بتصحيحها بعد جمعها منهم			
	40	تقارن بين مستوى تلاميذك في بداية كل فصل و نهايته			
	41	تلاحظ مدى تحسن تلاميذك من حين لآخر			

الملحق رقم 02: مقياس تقويم أداء المعلمين

استبيان

أستاذي الفاضل / أستاذتي الفاضلة :

نضع بين أيديكم هدا الاستبيان المصمم لغرض علمي ،يرجى منك قراءة كل عبارة بعناية ثم ضع علامة {×} في الخانة المناسبة ،مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة المهم أن تعبر عما بداخلك بكل صدق و أمانة ، و نحيطكم علما بان المعلومات التي تقدم لنا محاطة بالسرية التامة و لغرض البحث العلمي فقط.

و نرجو منكم أن :- تجيبوا على كل العبارات ولا تضع أكثر من علامة في عبارة واحدة

البيانات الخاصة :

1) الجنس : ذكر( ) أنثى( )

2) الأقدمية : 5- 10 ( ) 10-20 20-30 ( )

3) طبيعة التكوين : جامعة ( ) / معهد ( )

***مثال توضيحي :**

العبارة	نعم	لا
تحترم تلاميذك دون تمييز	×	

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	تربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة		
2	تتحقق من فهم التلاميذ للموضوع		
3	تصحح أخطاء تلاميذك أن وجد ت		
4	تبسط أفكار الدرس لتلاميذك		
5	تراعي مستوى فهم تلاميذك		
6	تعيد الدرس عند إساءة فهم التلاميذ		
7	تقدم المادة في تسلسل منطقي		
8	توضح الهدف من الدرس		
9	توضح الأفكار الرئيسية للدرس و تربط بينها		
10	تقدم الدرس خطوة بخطوة		
11	تدعم درسك بأمثلة		
12	تثير انتباه التلاميذ و اهتماماتهم بالدرس و أجزائه		
13	تطرح مواضيع جديدة على التلاميذ		
14	تقدم لتلاميذك مشكلات و تدربهم على حلها		
15	تمنح الوقت الكافي لتلاميذك للتفكير في الإجابة عن السؤال		

16	تسمع اهتمامات تلاميذك و أسئلتهم و أفكارهم		
17	تصيغ الأسئلة في ألفاظ و عبارات مفهومة لتلاميذك		
18	تستخدم تلميحات لفظية و غير لفظية لتصحيح أخطائهم و توضيح إجاباتهم		
19	تدرب تلاميذك على حل المشكلات		
20	تنتظر إجابات تلاميذك أثناء الدرس		
21	تعيد الدرس عند الضرورة		
22	تقوم بتغذية راجعة مع تلاميذك بين فترة و أخرى		
23	تهتم باستفسارات تلاميذك أثناء المنافسة		
24	تصحح الأخطاء التي يقع فيها تلاميذك		
25	تعطي توجيهات واضحة مع كل نشاط لتلاميذك		
26	تستمع لإجابات تلاميذ أثناء الدرس		
27	تنوع في الصوت و الحركة لجذب انتباه تلاميذك أثناء درسك		
28	تتيح لتلاميذك التعلم بأنفسهم و توجيههم من حين لأخر		
29	تجعل تلاميذك في مجموعات في بعض الأنشطة التي تتطلب ذلك		

30	تقدم الواجبات المنزلية المناسبة لتلاميذك من حيث الكم و الكيف		
31	ترفع لتلاميذك ثقتهم بأنفسهم و بمهاراتهم و قدراتهم		
32	تستخدم الوسائل التعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس		
33	تعبر بالقول و الفعل على احترامك لتلاميذك		
34	تهيئ تلاميذك قبل كل نشاط معين		
35	تراقب دوريا أعمال تلاميذك و نشاطاتهم		
36	تراقب الواجبات التي كلفت بها تلاميذك		
37	تختبر تلاميذك بعد كل درس		
38	تعيد الدرس الذي لم يستطع تلاميذك الإجابة عن اسئلته في الامتحان		
39	توزع أنشطة معينة على تلاميذك و تقوم بتصحيحها بعد جمعها منهم		
40	تقارن بين مستويات تلاميذك في بداية كل فصل و نهايته		
41	تهتم بملاحظة مدى تحسن تلاميذك من حين لآخر		

الملحق رقم 03: مستخرجات المعالجة الإحصائية للخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données0]
```

Avertissements

Cette échelle inclut des éléments de variance zéro.

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,762	41

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=SPLIT.
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1]
```

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	عليا	5	41,0000	,00000	,00000
	دنيا	5	34,8000	2,16795	,96954

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	6,375	,036	6,395	8	,000	6,20000	,96954	3,96425	8,43575
Hypothèse de variances inégales			6,395	4,000	,003	6,20000	,96954	3,50814	8,89186

الملحق رقم 04 :مستخرجات المعاجة الإحصائية لتساؤلات الدراسة

```
FREQUENCIES VARIABLES=

البعد1 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 البعد2
VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010
    VAR00011 VAR00012 VAR00013 البعد3 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 VAR00020 البعد4 VAR00021 VAR00022
    VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 البعد5 VAR00028 VAR00029
VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 البعد6
    VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041
  /ORDER=ANALYSIS.
[DataSet1] C:\Users\GOUAREH\Desktop\arafat.sav
```

Frequency Table

التحقق من فهم التلميذ للدرس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5,00	11	9,2	9,2	9,2
	6,00	109	90,8	90,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00001					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	3,3	3,3	3,3
	نعم	116	96,7	96,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00002					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00003					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00004					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	120	100,0	100,0	100,0
VAR00005					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	120	100,0	100,0	100,0
VAR00006					

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	4,2	4,2	4,2
	نعم	115	95,8	95,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

التحقق من هدف الدرس وخطواته

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	,8	,8	,8
	4,00	3	2,5	2,5	3,3
	5,00	33	27,5	27,5	30,8
	6,00	83	69,2	69,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00007					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00008					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	9	7,5	7,5	7,5
	نعم	111	92,5	92,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00009					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	1,7	1,7	1,7
	نعم	118	98,3	98,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00010					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	120	100,0	100,0	100,0
VAR00011					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	120	100,0	100,0	100,0
VAR00012					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	120	100,0	100,0	100,0
VAR00013					

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	28	23,3	23,3	23,3
	نعم	92	76,7	76,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

تقديم مشكلات تدريبية وتصحيح الفهم الخاطئ للتلاميذ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	1,7	1,7	1,7
	4,00	6	5,0	5,0	6,7
	5,00	10	8,3	8,3	15,0
	6,00	102	85,0	85,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00014					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	10	8,3	8,3	8,3
	نعم	110	91,7	91,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00015					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	5,0	5,0	5,0
	نعم	114	95,0	95,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00016					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00017					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00018					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	5,0	5,0	5,0
	نعم	114	95,0	95,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00019					

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	4,2	4,2	4,2
	نعم	115	95,8	95,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00020

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	2,5	2,5	2,5
	نعم	117	97,5	97,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

تقديم تغذية راجعة للتلاميذ واعادة الدرس عند الضرورة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	2,5	2,5	2,5
	3,00	1	,8	,8	3,3
	5,00	16	13,3	13,3	16,7
	6,00	100	83,3	83,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00021

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	9	7,5	7,5	7,5
	نعم	111	92,5	92,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00022

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	5,0	5,0	5,0
	نعم	114	95,0	95,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00023

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	1,7	1,7	1,7
	نعم	118	98,3	98,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00024

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00025

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	3,3	3,3	3,3
	نعم	116	96,7	96,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00026

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	2,5	2,5	2,5
	نعم	117	97,5	97,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00027

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	3	2,5	2,5	2,5
	نعم	117	97,5	97,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

تعليم التلاميذ مهارات جديدة من خلال التدريب الموجه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	3,3	3,3	3,3
	3,00	1	,8	,8	4,2
	4,00	6	5,0	5,0	9,2
	5,00	16	13,3	13,3	22,5
	6,00	93	77,5	77,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00028

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	4	3,3	3,3	3,3
	نعم	116	96,7	96,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00029

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	10	8,3	8,3	8,3
	نعم	110	91,7	91,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00030

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	4,2	4,2	4,2
	نعم	115	95,8	95,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00031

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	لا	2	1,7	1,7	1,7
	نعم	118	98,3	98,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00032					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	8	6,7	6,7	6,7
	نعم	112	93,3	93,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00033					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	2	1,7	1,7	1,7
	نعم	118	98,3	98,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00034					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	5	4,2	4,2	4,2
	نعم	115	95,8	95,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

المراجعة الدورية لتقوية التعلم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	2	1,7	1,7	1,7
	4,00	4	3,3	3,3	5,0
	5,00	15	12,5	12,5	17,5
	6,00	25	20,8	20,8	38,3
	7,00	74	61,7	61,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

VAR00035					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	6	5,0	5,0	5,0
	نعم	114	95,0	95,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
AR00036					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	1	,8	,8	,8
	نعم	119	99,2	99,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00037					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	لا	12	10,0	10,0	10,0
	نعم	108	90,0	90,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00038					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	31	25,8	25,8	25,8
	نعم	89	74,2	74,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00039					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	14	11,7	11,7	11,7
	نعم	106	88,3	88,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00040					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا	8	6,7	6,7	6,7
	نعم	112	93,3	93,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	
VAR00041					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	120	100,0	100,0	100,0