مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات–دراسة مقارنة بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا والذين تلقوا تكوينا في الجامعات دون إعداد مسبق لمهنة التعليم

د. أمال مقدم(جامعة مستغانم)
أ. فتيحة فوطية(جامعة الجزائر2)

ملخص البحث:

يتمحور موضوع البحث حول مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تهدف الباحثتان من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا والأساتذة الذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعات دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، من حيث تحكمهم في مفاهيمها وأدائهم البيداغوجي وفقها. ولتحقيق الغرض من هذه الدراسة صممت الباحثتان أداتين لقياس مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وهما: اختبار تقويمي يقيس مستوى تحكم الأساتذة في مفاهيم المقاربة بالكفاءات، وبطاقة ملاحظة لقياس مستوى الأداء البيداغوجي وفقها، حيث تمّ تطبيق هذه الدراسة على عينة قوامها 234 أستاذا في المرحلة الثانوية بولاية عين الدفلى، لنستنتج أن هناك اختلاف بين أساتذة التعليم الثانوي في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: التكوين المتخصص، الكفاءة التدريسية، أساتذة التعليم الثانوي، المقاربة بالكفاءات

1/إشكالية الدراسة: يشهد العالم مع مطلع القرن الواحد والعشرين تحولات عميقة شملت كل أوجه ومجالات الحياة حيث أنه في كل يوم تظهر فيها معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات، ومهارات جديدة، وفكر جديد للتعامل معها بنجاح. وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، فأصبح موضوع الكفاءات في المجتمعات

المختلفة المتقدمة وغيرها يشكل حديث الساعة على كل المستويات بصفة عامة، وعلى المستوى التربوي بصفة خاصة ذلك نتيجة التطورات التي برزت على المستوى السياسي والمعرفي والعلمي، والتكنولوجي، والاقتصادي في العالم، مما جعل المجتمعات الحديثة تعمل على إعداد أفراد ذوي ثقافة علمية، وكفاءات قادرين على متابعة التغيرات الحاصلة في المجتمع تضمن استمرارهم المادي واستقرارهم النفسي.

ولإعداد الإنسان القادر على التصدي لهذه التحولات، والتغيرات استوجب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوما، ومحتوى، وأسلوبا بالاعتماد على أسلوب التدريس بالكفاءات كأساس جديد قائم على استراتيجيات علمية، فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. فبدأت الدول المختلفة تتسابق على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانا، وبصورة جزئية أحيانا أخرى، وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمدرس قدرا كبيرا من الاهتمام في مختلف الدول التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية، وتحسين ثروتها البشرية باعتبارها العنصر الأساسي في عملية التنمية.

ولا شك أن هذه التطورات فرضت على المنظومة التربوية الجزائرية إعادة النظر في مناهجها التعليمية، وإعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وكذا الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، مما جعلها تعكف على عملية الإصلاح التربوي، وتعمل على إدخال تحسينات على برامجها منذ الدخول المدرسي 2004/2003 هذا الإصلاح الذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجح، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر، والمستقبل المتعددة، وتحقيق الشروط العلمية، والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة (أبوبكر بن بوزيد،2005، ص 07).

وبما أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي اليوم تقـاس بمدى قدرتــه على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء مجتمعهم، وتحقيق نهضة أمتهم، فإن الهدف الأساسي الذي أصبحت تتمحور حوله الأهداف الأخرى لمثل هذا النظام يتمثل في إعداد الفرد المنتج للمعرفة، المبدع للتكنولوجيا باعتبار الإنتاج

المعرفي كما وكيفا، والإبداع التكنولوجي إنتاجا وتوظيفا، باتت الأدوات الأساسية لبناء أي نهضة مجتمعية فضلا عن كونها أبرز المعايير التي يقاس على ضوئها تقدم أية أمة.

وفي هذا السياق يبرز الدور المحوري للمدرس في تحقيق كفاءة، وفعالية النظام التعليمي باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام، نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارسه، واكتظاظ أقسامه، وطبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، ونوعية التكنولوجيا، ومصادر التعلم التي يعتمد عليها، ومقومات البيئة المحيطة، أوأي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلم التي ينتظم فيها المتعلمون.

وبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي، إلّا أنّها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوفر المدرس القادر على ذلك، ما دام هذا المدرس هوالمدخل الأساسي في أية عملية تعليمية تعلمّية، والقادر على إحداث التكامل بين الإمكانات المتاحة، والمناهج المتطورة، وأساليب التدريس، وتحويلها إلى مواقف تعليمية، وأنماط سلوكية تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذا ما تؤكده بطرس أمال نوري(1994) في دراستها إذ تؤكد على أن العملية التعليمية لا تتحقق من خلال المنهج وحده، بل ينبغي أن يصاحب عملية تحديث المناهج تطوير للمعلم، وتنميته في البعدين الأكاديمي والمهني لأن العملية التعليمية لا يمكن أن تبلغ أهدافها مهما تقدمت التقنيات الحديثة، ووسائل استخدامها، ومهما تطورت المناهج، وطرائق تدريسها دون الاعتماد على المدرس المعد إعدادا علميا، ومهنيا بمستوى عال من الكفاءات تؤهله للقيام بالدور الملقى على عاتقه، فهوالأساس في نقل المعرفة إلى المتعلم بغض النظر عن الوسيلة المستخدمة.

ولما كانت له هذه الأهمية كان لابد من إعداده، وتأهيله بما يتناسب مع متطلبات التربية الحديثة، وأدواره الجديدة الملقاة على عاتقه، لـهذا اهتمت الدول المتقدمة منها، والنامية على حد سواء بمسألة إعداده، وتكوينـه قبل الخدمـة أوأثنائها،

فأكّدت العديد من المؤتمرات العلمية سواء الأجنبية منها، أم العربية لتطوير التعليم، منها "مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي" و"الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس"(فؤاد علي العاجز، 2004)، على أهمية تطوير مؤسّسات تكوين المعلم لأدائها سواء لبرامجهما، أوفي تطوير مناهجها، بما يتماشى مع المعايير الدولية والمتغيرات العصرية السريعة.

والجزائر كغيرها من الدول أولت اهتماما كبيرا لتكوين المدرسين، ورفع كفاءاتهم تماشيا مع المقاربة الجديدة للمناهج، التي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة، وتنفيذ عملية التعلم واختيار وضعيات تعليمية تعلّمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

فاتخذ هذا الاهتمام صورا متعددة ومتنوعة للتكوين: كالدورات التكوينية المكثفة للمدرسين، والندوات تربوية المتزايدة يوما بعد يوم، والزيارات الميدانية المتتالية، والملتقيات الوطنية، والجهوية، والمحلية من أجل تحسين أداء المدرسين، ورفع من مستواهم وتأهيلهم علميا وتربويا لمهنة التعليم لمواكبة هذه التغيرات.

كما تبنت الدولة الجزائرية إستراتيجية شاملة لتكوين المدرسين ضمن عدة شركاء في مقدمتها الجامعة، التي تعتبر كهيئة دعم لقطاع التربية والتعليم، حيث شهدت هذه المؤسسة في السنوات الأخيرة توسعا متزايدا في هيكلتها شملت معاهدها بمختلف التخصصات العلمية التأهيل العلمي للمدرسين، وتم تكفل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بإعداد المدرسين لكل أطوار التعليم ومستوياته، وإلحاق تكوين المدرسين إلى المدارس العليا للأساتذة مع تحديد شروط الالتحاق بها من أجل تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، طبقا للمعايير الدولية وعدم الاكتفاء بتكوين إطارات بالعدد الكافي، بل أيضا بتكوين إطارات كفئة، وقادرة على المساهمة في إنماء الثروة الوطنية، ذلك لأن رفع مستوى إعداد المعلم وتجويده يشكل أحد المداخـل الهامة لـرفع مستوى المهنة، وتعزيز الانتمـاء إليها، وبالتالي جودة الإنتاج فيها.

فتم توظيف مدرسين لتدريس مختلف المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي من خرجي المدرسة العليا للأساتذة والذين تم تكوينهم للالتحاق بمهنة التعليم، والذين تلقوا تكوينا قاعديا لمدة خمسة سنوات في المجال الأكاديمي والمهني، كما أنّه تم توظيف أعداد كبيرة في السنوات السابقة من خرجي الجامعات والمعاهد العليا حاملي شهادة اللسانس أوالدراسات العليا أوشهادة معترف بمعادلتها دون إعداد تربوي مسبق لمهنة التعليم، بل وفي بعض الأحيان من اختصاصات أخرى غير التي يقومون بتدريسها، بعد توظيفهم عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات، مما نتج عنه اختلاف وتباين في كفاءتهم التدريسية، وممارستهم لمهنة التدريس حسب ما توصلت إليه نتائج دراسة Lan Davies (1991) حول جودة برامج تكوين المعلمين حيث يشير إلى أن: المعلمين الذين حصلوا على قدر ضئيل من التكوين أوالذين لم يتكونوا على الإطلاق يدورون عادة في نطاق محدود من النشاطات المدرسية، ويعتمدون عادة على قشور المناهج الدراسية، وأن التخطيط لبرامج تكوين المعلم تخطيطا جيدا يؤدي إلى إخراج طلاب يمارسون المهنة بأداء متميز(محمد عبد الرزاق إبراهيم،2007).

ولتجنب هذا الاختلاف والتباين بين المدرسين من حيث الكفاءة التدريسية، ومدى قدرتهم على ممارسة التدريس بشكل جيد، نظمت وخصصت وزارة التربية الوطنية برنامجا تكوينيا متخصصا لحاملي شهادة الليسانس في التعليم العالي أوالدراسات العليا للالتحاق بصفة استثنائية برتبة أستاذ تعليم ثانوي منذ الموسم الدراسي 2010/2009 بهدف ترقية المستوى البيداغوجي والمهني لديهم، وتزويدهم بحقائق علمية وتربوية، وبيداغوجية وتعليمية، ومنهجية تؤهلهم لأداء مهنة التدريس بطريقة بيداغوجية سليمة، ومن ثم التطلع إلى تدريس فعال وديناميكي يتماشى مع التطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم(وزارة التربية الوطنية، 2012، ص 02).

وما دام هذا التكوين المتخصص يهدف إلى ترقية المستوى البيداغوجي، والمهني لأساتذة التعليم الثانوي وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم بطريقة

تتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية، فهذا ما دفع بالباحثة إلى اختياره كموضوع للدراسة والبحث فيه على أرض الميدان.

ومنه برزت مشكلة الدراسة التي تتعلق بأثر التكوين المتخصص على الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، باعتبار التعليم الثانوي هومرحلة هامة في السياق التعليمي للمتعلم، وهوالأساس الذي يبنى عليه النجاح في المرحلة الجامعية اللاحقة، كما جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التي تتعلق بموضوع بحثنا، والمتمثلة في:

1- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في مستوى درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات؟

2- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، في مستوى أدائهم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات؟

3- هل توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات؟

2/ المفاهيم الأساسية للبحث: اشتملت الدراسة على مفاهيم متعددة ومتنوعة، نذكر منها:

2-1/التكوين المتخصص: تبعا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 23 ماي 2010 الذي يحدد كيفيات تنظيم وتقييم، وكذا مدة التكوين ومحتوى برامج التكوين المتخصص لحاملي شهادة اللسانس في التعليم العالي للالتحاق بصفة استثنائية برتبة أستاذ تعليم ثانوي، وحسب ما جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المؤرخة في 27 يناير 2008، العدد 04، في المادة 77، فهوتكوين ينظم أثناء الخدمة في العطل الرسمية(عطلتي الشتاء والربيع) يستفيد منه المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية قبل تعيينهم في مؤسسات مدرسية، ويمنح هذا التكوين

البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 16)، وتعرفه الباحثة إجرائيا على أنه: تكوين خاص بحاملي شهادة الليسانس في التعليم العالي أوالدراسات العليا للالتحاق بصفة استثنائية برتبة أستاذ تعليم ثانوي، يجرى في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بالإضافة إلى بعض الملحقات التي تقترحها مديريات التربية المعنية بالتكوين المتخصص، والتي تستفيد منها الولايات التابعة للمعاهد، ينظم بشكل مستمر أوتناوبي لمدة سنة كاملة، ويضم دروسا نظرية ومحاضرات وأعمال تطبيقية في بعض الوحدات بحجم ساعي قدره 400 ساعة تتعلق بعلم النفس وعلوم التربية، وتعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس، والتشريع المدرسي، والإعلام الآلي.

2-2/ الكفاءة التدريسية: يعرف محمد زياد حمدان (1981) الكفاءة التدريسية بأنها: مجموعة المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس، وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم (محمد زياد حمدان، 1981، ص 122).

كما تعرفها عفاف حماد (1992) بأنها: أنواع المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات التي يتوقع الطالب قد حصل عليها خلال إعداده كمعلم، وأصبح قادرا على تطبيقها (عفاف حماد، 1992، ص 56).

كما تعرفها الباحثة ماجدة حبشي سليمان (1990) بأنها: مجموعة الأداءات السلوكية والمهارات التدريسية التي يظهرها المعلم في موقف تعليمي معين، ومستوى مقبول من التمكن(ماجدة حبشي سليمان، 1990، ص 906) وتعني بها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة المفاهيم والمعارف التي ينبغي على الأستاذ التحكم فيها ومجموعة الأداءات التي يظهرها في موقف تعليمي تعلمي معين بمستوى مقبول من التمكن، والتي يتوقع أن يكون الطالب قد حصل عليها خلال إعداده كمدرس، وأصبح قادرا على تطبيقها عند ممارسته لمهنة التدريس، والتي ينبغي أن يؤديها في وضعيات مختلفة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

2-3/ أساتذة التعليم الثانوي: هم الأفراد الذين يقومون بتدريس المتعلمين في المرحلة الثانوية مختلف المواد كما يوظف أساتذة التعليم الثانوي توظيفا مباشرا إذا كانوا من خرجي المدرسة العليا للأساتذة متحصلين على شهادة الليسانس، والتي تتوج بخمسة سنوات من التكوين، كما يوظفون بصفة استثنائية عن طريق مسابقة على أساس الاختبار المتحصلين على شهادة الماجستير أوالماستر أوشهادة الليسانس أوشهادة الدراسات العليا أوشهادة معترف بمعادلتها، زد على ذلك يخضعون إلى تكوين آخر من طرف وزارة التربية الذي ينضم بشكل تناوبي أثناء العطل، ويتضمن دروسا نظرية وأعمال تطبيقية قبل مزاولتهم مهنة التدريس وتثبيتهم في مناصبهم.

2-4/ المقاربة بالكفاءات: حسب ما جاء عن فريد حاجي المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence هي: بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف (فريد حاجي،2005، العدد 19، ص 02).

ويوضح فليب برينو Philippe Perrenoud المقاربة بالكفاءات بأنها: تحدد مكانة المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلّا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 14).

كما يبين الربيع بوفامة (2002) أن: المقاربة بالكفاءات هي أحد تطور بيداغوجيا الأهداف، والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف، فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات، والتي تكون فطرية في المتعلم إلّا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها، وترقيها، وتطورها إلى أرقى ما يمكن من الاستغلال (الربيع بوفامة، 2002، ص 50).

فالمقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج تعتمد على إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع بحيث تجعله المحور الأساس في التعليم والتعلم، أي طرفا فاعلا نشيطا، يتعلم كيف يتعلم، كيف يعمل، كيف يعيش مع الآخرين كيف يكون، وكيف يواجه الحياة اليومية بنجاح، بمعنى أن جوهر المقاربة بالكفاءات هومعرفة تأثير المرء في بيئته بفعالية وتعقل، وليس من باب المعرفة أوتنفيذ التقنيات فقط.

هذه المقاربة التي تقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تستثيره للنشاط وللملاحظة والتحليل والتفسير والتمرن والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية بغرض إكسابه الكفاءات والمواصفات والآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه (حناش فضيلة، 2008، ص 65).

وقد تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات على غرار الكثير من الأنظمة التربوية في العالم بغرض:

* تجاوز الواقع الحالي المعتمد على الحفظ والاسترجاع، وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

* تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي.

* الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط البيئة بحاجات المتعلم.

* إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل ما هوجديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم.

هذا ما جلبته هذه المقاربة من إضافات لم تكن موجودة في المقاربات السابقة (المضامين والأهداف).

وعليه، تعرفها الباحثة إجرائيا على أنها: توجه بيداغوجي حديث يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بحل مشاكله اليومية، وتثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال، وممارستها في مختلف مواقف الحياة بحيث ترتكز على أنشطة التعلم،

واختيار الوضعيات الملائمة (تعليمية تعلمّية، تقويمية، إدماجية) تسيِّر عملية التعلم، وتوجهها نحوأهداف عملية بأسلوب يتيح للمتعلم إدراك قِيمة المعارف، وفائدتها، وتوظيفها بفعالية في وسطه المدرسي والاجتماعي.

3- حدود الدراسة:

أ- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة أثر التكوين المتخصص لأساتذة التعليم **الثانوي** على كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.

ب- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم **الثانوي** لولاية عين الدفلى، وتيزي وزووالجزائر العاصمة.

ج- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال نهاية شهر مارس وأواخر شهر ماي من العام الدراسي2012- 2013، والدراسة الميدانية خلال أواخر شهر أكتوبر حتى أواخر شهر أفريل من العام الدراسي2013- .2014

4- المنهج المتبع في الدراسة: إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة تفرض على الباحثة تبني منهج معين دون غيره تبعا للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسعى إلى الوصف المنظم للحقائق، وتشخيص الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك من خلال استخدام أدوات مناسبة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة، وتحليلها، وتفسير النتائج التي ستخرج بها هذه الدراسة وتقديم مقترحات تفيد الجهات الوصية للعناية بالتكوين المتخصص للأساتذة.

5- أدوات الدراسة الأساسية: قامت الباحثة بإعداد أداتين لجمع البيانات، وهما: اختبار تقويمي لقياس درجة تحكم أساتذة التعليم الثانوي في مفاهيم المقاربة بالكفاءات وبطاقة ملاحظة أداءهم البيداغوجي وفق هذه المقاربة.

وبعد التأكد من صلاحيتهما للاستخدام وتوفرهما على الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد، طبقت الباحثة هذان الأداتان في صورتهما النهائية على عينة الدراسة المتمثلة

في 234 أستاذا، والذين تلقوا مختلف أنواع التكوين (الإعداد الأكاديمي والمهني) لمعرفة أثر التكوين المتخصص على كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

فالاختبار التقويمي يقيس درجة تحكم أساتذة التعليم **الثانوي** في مفاهيم المقاربة بالكفاءات، وهومكون من 40 فقرة موزعة على أربعة محاور، وهي:

1- المحور الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات، ويضم 10 فقرات.

2- المحور الثاني: مفهوم وضعية تعليمية تعلمّية، ويضم 11 فقرة.

3- المحور الثالث: مفهوم وضعية تقويمية، ويضم 10 فقرات

4- المحور الرابع: مفهوم وضعية إدماجية، ويضم 09 فقرات.

أما بطاقة ملاحظة الأداء البيداغوجي تمكننا من تقدير مستوى الأداء وفق المقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم **الثانوي** وتضم 46 فقرة موزعة على ثلاث محاور، وهي:

1- المحور الأول: وضعية تعليمية تعلمّية، ويضم 22 فقرة

2- المحور الثاني: وضعية تقويمية، ويضم 14 فقرة

3- المحور الثالث: وضعية إدماجية، ويضم 10 فقرات.

يعطى لكل أستاذ(ة) درجة على كل استجابة لديه بحيث تقدر هذه الدرجة بـ 03 في حالة إجابة صحيحة، ودرجة 02 في حالة الإجابة بلا أدري، ودرجة 01 في حالة الإجابة خاطئة، هذا بالنسبة للاختبار التقويمي.

وإذا تمكن الأستاذ(ة) من الأداء بشكل تام تمنح له ثلاث (03) درجات، أما إذا كان الأداء بدرجة متوسطة فتمنح له درجتان (02)، أما إذا لم يتمكن من الأداء فتمنح له درجة واحدة، وهذا بالنسبة لسلم تفريغ بطاقة الملاحظة.

وعليه، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الأستاذ(ة) في تحكمه لمفاهيم المقاربة بالكفاءات هي 120، وأقل درجة هي 40 والدرجة المتوسطة هي 80، ونحكم على مستوى الأستاذ(ة) بأنه متحكم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات بأنه مرتفع إذا تحصل على 100 درجة فما فوق، وبأنه متوسط إذا كانت درجاته تنحصر ما بين 60 و100 درجة، وبعدم التحكم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات إذا قلت درجاته عن 60 درجة.

وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الأستاذ(ة) في الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات هي: 138، وأقل درجة هي 46 والدرجة المتوسطة هي 92، ومستوى أداء الأستاذ يكون بدرجة تمكن تام إذا تجاوز 115 درجة، وبدرجة متوسطة إذا كان ينحصر ما بين 69 و115 درجة، وبدرجة عدم التمكن إذا قل عن 69 درجة.

أما الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم **الثانوي** وفق المقاربة بالكفاءات تفترض الباحثة أنها تتحقق من خلال المعادلة الرياضية التالية:

الكفاءة التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات = التحكم في المفاهيم + الأداء البيداغوجي

وكخطوة أولى: يتم تحويل درجات الخام المتحصل عليها في الأداتين لكل أستاذ(ة)، وتحويلها إلى درجات معيارية (z) حيث الدرجة المعيارية (z) تساوي القيمة الخام ناقص قيمة المتوسط الحسابي تقسيم الانحراف المعياري.

والخطوة الثانية: نجمع الدرجة المعيارية (z1) التي تحصل عليها كل أستاذ(ة) من أساتذة التعليم **الثانوي** في الاختبار التقويمي للتحكم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات مع الدرجة المعيارية (z2) التي تحصل عليها في بطاقة ملاحظة الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات لنتحصل على الدرجة المعيارية الكلية للكفاءة التدريسية (Z) أي (Z) = (z1) + (z2).

والخطوة الثالثة: حتى يسهل تفسير هذه الدرجات، تحول الدرجة المعيارية الكلية (Z) المحصل عليها بالنسبة لكل أستاذ(ة) في الأداتين إلى درجات تائية T. Scor حيث T. Scor =10(Z)+50، وهي درجة معيارية معدلة متوسطها 50 وانحرافها المعياري 10.

وهكذا نحصل على درجات الكفاءة التدريسية لكل أستاذ(ة)، عندئذ يمكن الإقرار بدرجة الكفاءة التدريسية فيما كانت مرتفعة أومتوسطة أومنخفضة، حيث تكون مرتفعة إذا زادت عن الدرجة 60 وتكون منخفضة إذا قلت عن الدرجة 40، وتكون متوسطة إذا انحصرت ما بين الدرجة 40 و60 درجة.

6- عينة الدراسة: اغتنمت الباحثات فرصة تجمع أساتذة التعليم **الثانوي** خلال الأيام التكوينية المبرمجة من طرف مفتشي التربية الوطنية، وقامت الباحثان حينئذ بتوزيع

الاختبار التقويمي لقياس مستوى درجة تحكمهم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات على عينة قوامها 480 أستاذا(ة)، انتقت الباحثان منهم بطريقة عرضية قصدية عينة قوامها 234 أستاذا منهم 78 أستاذا من خريجي المدرسة العليا للأساتذة و78 أستاذا من خريجي الجامعة توظفوا مباشرة دون تكوين ما عدا أثناء الخدمة، ومنهم 78 أستاذا من خريجي الجامعة الذين تلقوا تكوينا متخصصا، حرصا على تحقيق تجانس بين المجموعات وتكافؤ حجمها وتحقيق شروط المعالجة الإحصائية لمتغيرات الدراسة.

عندئذ قامت الباحثان بضبط القائمة الاسمية للأساتذة الذين وزعت عليهم الاختبار التقويمي بالأرقام، وقامت بملاحظتهم داخل الأقسام، معتمدتان في ذلك على طريقة الملاحظة دون المشاركة لمعرفة مستوى أداءهم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات عن طريق بطاقة ملاحظة التي صممت لهذا الغرض بتعاون مع مفتشي التربية الوطنية.

والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة الدراسة حسب نوع الإعداد الأكاديمي والمهني:

جدول رقم(01) يبين توزيع أفراد العينة حسب أنواع التكوين (الإعداد الأكاديمي والمهني)

عينة الدراسة		حجم العينة	النسبة المئوية
أنواع التكوين (الإعداد الأكاديمي والمهني)	خرجي الجامعة	78	% 33.33
	خرجي المدارس العليا للأساتذة	78	% 33.33
	خرجي الجامعة + تكوين متخصص	78	% 33.33
المجموع		234	% 100

7- عرض وتفسير النتائج الدراسة:

7-1 قصد التحقق من صحة الفرضية التي تنص بأنه: يوجد فروق بين أساتذة التعليم **الثانوي** الذين تلقوا تكوينا متخصصا والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في مستوى درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات، ولصالح أي مجموعة، قمنا بتحليل الدرجات حسب مستويات التحكم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات للاختبار التقويمي المعد لذلك.

والجدول الموالي يوضح حصيلة أساتذة التعليم الثانوي في مستوى درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات حسب نوع تكوينهم الأولي(إعدادهم الأكاديمي والمهني) الذي تلقوه:

جدول رقم(02): يوضح حصيلة مستوى درجة تحكم أساتذة التعليم الثانوي في مفاهيم المقاربة بالكفاءات حسب نوع تكوينهم

نتائج الاختبار التقويمي / نوع التكوين الأولي	المعالجة الإحصائية	مستوى درجة التحكم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات			المجموع
		عدم التحكم	متوسط	مرتفع	
الجامعة	التكرار	3	65	10	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 3,8	% 83,3	% 12,8	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى التحكم	% 100	% 36,3	% 19,2	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 1,3	% 27,8	% 4,3	% 33,3
المدرسة العليا للأساتذة	التكرار	0	67	11	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 0,0	% 85,9	% 14,1	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى التحكم	% 0,0	% 37,4	% 21,2	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 0,0	% 28,6	% 4,7	% 33,3
الجامعة + تكوين متخصص	التكرار	0	47	31	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 0,0	% 60,3	% 39,7	% 100

	نسبة المئوية حسب مستوى التحكم	% 0,0	% 26,3	% 59,6	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 0,0	% 20,1	% 13,2	% 33,3
الأداة ككل	التكرار	3	179	52	234
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 1,3	% 76,5	% 22,2	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى التحكم	% 100	% 100	% 100	% 100
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 1,3	% 76,5	% 22,2	% 100

يلاحظ من الجدول أن هناك اختلافا بين أساتذة التعليم الثانوي في مستوى درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات باختلاف نوع إعدادهم الأكاديمي والمهني الذي تلقوه، وهذا الاختلاف يظهر لدى أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين توظفوا مباشرة، إذ نجد نسبة 01.3 % منهم غير متحكمين في مفاهيم المقاربة مقارنة بزملائهم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا وتكوينا متخصصا، الذين يظهر أنهم متحكمون في مفاهيم هذه المقاربة، ولكن بدرجات متفاوتة.

في حين تتقارب نسبة مستوى التحكم في المفاهيم بدرجة متوسطة بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا في المدرسة العليا للأساتذة والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، وهذا بنسبة 28.6 % و 27.8 % على التوالي، ويرجع هذا التقارب ربما إلى عوامل قد ترجع إلى محتوى برامج التكوين والخبرة المهنية وعدد مرات التكوين أثناء الخدمة، بينما تقل هذه النسبة عند أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا مقارنة بزملائهم الآخرين، وهذا بنسبة 20.1 %.

كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن النسب تتقارب في مستوى التحكم بدرجة مرتفعة بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا في المدرسة العليا للأساتذة،

والذين تلقوا تكوينا في الجامعة، فالمجموعة الأولى تحصلت على نسبة 04,7 % بينما المجموعة الثانية تحصلت على نسبة 04.3 % على التوالي، وهذا التقارب في النسب قد يرجع إلى نوعية الأساتذة وأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها كالحرص على حضور الأيام التكوينية والأيام الدراسية المبرمجة من طرف مفتشي المواد والاستفادة منها مثلا، بينما تحصل زملاؤهم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا متخصصا على نسبة 13.2% في تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات بدرجة مرتفعة، وهذا قد يرجع إلى المعارف التي تلقوها حديثا أثناء فترة التكوين المتخصص، فالمقاربة بالكفاءات تدخل ضمن الدروس المقدمة في تعليمية المادة في برامج التكوين المتخصص، لذلك المعلومات المقدمة لهم حول المقاربة بقيت راسخة في أذهانهم خصوصا أنه جرى التطبيق الميداني للدراسة في فترة قصيرة بين مرحلة التكوين ومرحلة ممارسة المهنة داخل المؤسسات التربوية.

هذا التباين في مستويات درجة التحكم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات، فيما يخص مفهومها والوضعيات التي تتعلق بها المتمثلة في: الوضعية التعليمية والتعلّمية، والوضعية التقويمية والإدماجية، قد يرجع بالدرجة الأولى إلى ما يتمتع به الأستاذ من معارف ومعلومات تحصل عليها أثناء تكوينه الأولي هذا من جهة أوخلال تكوينه أثناء الخدمة من جهة أخرى، وإما من خلال اطلاعاته وقراءاته المختلفة في مجال المقاربة بالكفاءات، وإما أن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها، وملما بالطرق الحديثة في التربية فنوعية الأستاذ وتقنيات تحضير الدروس وتنفيذها تتوقف على نوعية ما حصل عليه من إعداد وتدريب (جاسم يوسف الكندي، 2002، ص 21).

وللتحقق ما إذا كان لنوع التكوين الأولي الذي نقصد به في هذه الدراسة الإعداد الأكاديمي والمهني الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي قبل مزاولتهم مهنة التدريس له أثر في تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات، قمنا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لثلاث مجموعات، مع تحديد أعلى وأدنى درجة تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في كل مجموعة، علما أن المجموعة الأولى

تتعلق بأساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات والذين توظفوا مباشرة دون تكوين مسبق يؤهلهم لمهنة التدريس، أما المجموعة الثانية تتعلق بأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدرسة العليا للأساتذة، الذين تلقوا تكوينا، من المفروض، يؤهلهم لمزاولة مهنة التدريس مباشرة بعد التخرج، أما المجموعة الثالثة تخص أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات، لكن لم يوظفوا في مناصبهم إلّا بعد خضوعهم للتكوين المتخصص في إحدى مراكز التكوين التي تحددها مديرية التربية بالتنسيق مع معهد تكوين الأساتذة وتحسين مستواهم التابع لها تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، والجدول الموالي يبين هذه النتائج المستخرجة في كل مجموعة حسب تحليلنا لنتائج الاختبار التقويمي لدرجة تحكم أساتذة التعليم الثانوي لمفاهيم المقاربة بالكفاءات:

جدول رقم(03): يوضح وصف متغير نوع التكوين(الإعداد الأكاديمي والمهني) لعينة البحث باستخدام الإحصاء الوصفي بالنسبة لدرجة تحكم أساتذة التعليم الثانوي في مفاهيم المقاربة بالكفاءات

المعالجة الإحصائية / نوع التكوين الإعداد الأكاديمي والمهني	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى دلالة الثقة 95%		أدنى درجة	أعلى درجة
					الحد المنخفض	الحد المرتفع		
الجامعة	78	83.09	14.001	1.585	79.93	86.25	56	108
المدرسة العليا للأساتذة	78	84.33	13.006	1.473	81.40	87.27	61	109
الجامعة+ تكوين متخصص	78	93.51	14.960	1.694	90.14	96.89	62	116
الأداة ككل	234	86.98	14.709	0.962	85.08	88.87	56	116

يظهر من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى هو 83.09، أما بالنسبة للمجموعة الثانية هو 84.33 في حين المجموعة الثالثة متوسطها الحسابي هو 93.51، وعليه تحتل المجموعة الثالثة المرتبة الأولى تليها المجموعة الثانية ثم تليها المجموعة الأولى في تحكم الأساتذة لمفاهيم المقاربة بالكفاءات.

أما بالنسبة للانحراف المعياري للمجموعات فنلاحظ أن الانحراف المعياري للمجموعة الثانية (13.006) يعبر عن تشتت أقل حول المتوسط من انحرافي المجموعة الأولى والثالثة (14.001 و 14.960) على التوالي.

دليل على أن درجات الأساتذة في الاختبار التقويمي للمجموعة الثانية متقاربة من بعضها البعض مقارنة مع درجات المجموعة الأولى والثالثة، فأعلى درجة تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات هي 116 درجة في المجموعة الثالثة، تليها درجة 109 في المجموعة الثانية، ثم درجة 108 في المجموعة الأولى، وفي المقابل أدنى درجة تحصل عليها الأساتذة هي 56 بالنسبة للمجموعة الأولى، تليها درجة 61 في المجموعة الثانية ثم درجة 62 في المجموعة الثالثة.

فطبيعة التكوين تستدعي هذا التصنيف، إذ يتميز أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا في درجة تحكمهم لمفاهيم المقاربة بالكفاءات،كونهم أضافوا إلى رصيدهم المعرفي معارف ومعلومات جديدة تثريهم، وتزيد من حصيلتهم المعرفية، وتطلعهم على المستحدثات الجديدة في تخصصاتهم العلمية عن طريق برامج التكوين المتخصص، هذا فضلا عن قبول كل ما يطرح عليهم في هذه البرامج يجعلهم يتمرسون، ويتمرسون حول المعارف الحديثة، وقبول كل ما يلقى عليهم والبحث دائما على ما هوجديد حسب ما تشير إليه دراسة فؤاد العاجز وعصام اللوح وياسر الأشقر(2010، ص 37)

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدرسة العليا للأساتذة فتتوقف درجة تحكمهم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات على ما تحصلوا عليه من معارف عديدة أثناء

إعدادهم الأكاديمي والمهني الموحد لمهنة التدريس، وعلى محتوى البرامج التكوينية التي تلقوها أثناء تكوينهم لمدة خمس سنوات.

وأما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين وظفوا مباشرة بعد تخرجهم دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، فتتوقف درجة تحكمهم في مفاهيم المقاربة بالكفاءات على ما تلقوه من معارف ومعلومات أثناء الخدمة من طرف مفتشي المواد والأيام الدراسية المبرمجة من طرفهم.

7-2/ قصد التحقق من صحة الفرضية التي تنص بأنه: يوجد فروق بين أساتذة التعليم **الثانوي** الذين تلقوا تكوينا متخصصا والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في مستوى أدائهم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات، ولصالح أي مجموعة من المجموعات الثلاثة، قمنا بتحليل الدرجات حسب مستويات التمكن من الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات لبطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

والجدول الموالي يوضح حصيلة أساتذة التعليم الثانوي في مستوى تمكنهم من الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات حسب نوع تكوينهم الأولي(إعدادهم الأكاديمي والمهني) الذي تلقوه:

جدول رقم(04): يوضح حصيلة أساتذة التعليم الثانوي في مستوى تمكنهم من الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات حسب نوع تكوينهم

مستوى الأداء / نوع التكوين	المعالجة الإحصائية	مستوى الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات			المجموع
		عدم التمكن	متوسط	تمكن تام	
الجامعة	التكرار	0	78	0	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	0,0 %	100 %	% 0,0	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الأداء	0,0 %	35,3 %	% 0,0	% 33,3

	نسبة المئوية حسب المجموع	% 0,0	33,3 %	% 0,0	% 33,3
المدرسة العليا للأساتذة	التكرار	0	78	0	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	0,0 %	100 %	% 0,0	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الأداء	0,0 %	35,3 %	% 0,0	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 0,0	33,3 %	% 0,0	% 33,3
الجامعة + التكوين المتخصص	التكرار	1	65	12	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	1,3 %	83,3 %	15,4 %	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الأداء	100 %	29,4 %	% 100	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	0,4 %	27,8 %	% 5,1	% 33,3
الأداة ككل	التكرار	1	221	12	234
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	0,4 %	94,4 %	% 5,1	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الأداء	100 %	100 %	% 100	% 100
	نسبة المئوية حسب المجموع	0,4 %	94,4 %	% 5,1	% 100

يلاحظ من الجدول أن هناك فروقا بين أساتذة التعليم الثانوي في مستوى تمكنهم من الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات حسب نوع إعدادهم الأكاديمي والمهني الذي تلقوه، وهذا الاختلاف يظهر لدى أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا، إذ نجد نسبة 01.3 % منهم غير متمكنين من المقاربة بالكفاءات في أدائهم البيداغوجي مقارنة بزملائهم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في

المدارس العليا، والذين وظفوا مباشرة بعد تخرجهم، الذين يظهر أن مستوى تمكنهم من الأداء البيداغوجي وفق المقاربة متوسط، أي أن نسبة التمكن من الأداء البيداغوجي بدرجة متوسطة لأساتذة التعليم الثانوي، الذين تلقوا تكوينا في المدرسة العليا للأساتذة، والتي تقدر بنسبة 100 % تتساوى مع نسبة التمكن من الأداء البيداغوجي بدرجة متوسطة لأساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا في الجامعة ووظفوا مباشرة دون إعداد مسبق ما عدا أثناء الخدمة، بينما تقل هذه النسبة عند أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا مقارنة بزملائهم الآخرين، حيث تقدر بنسبة 83.3 %، ويمكن أن نرجع ذلك إلى عدة عوامل لعل من أهمها: أن الجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يتم التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة المتعلمين، الأمر الذي ينعكس على الأستاذ أثناء تأديته لأدواره في عملية التعليم، وكذلك ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرامج، مما ينعكس سلبا على عملية التكوين ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة حسب ما جاء في دراسة بدرية المفرح وعفاف المطيرى ومحمد حمادة (2007/2006، ص 19).
كما يتبين أيضا من خلال نتائج هذا الجدول أن نسبة مستوى التمكن التام للأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات منعدمة لدى أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا في الجامعة ووظفوا مباشرة دون إعداد مسبق ما عدا أثناء الخدمة، والأساتذة الذين تلقوا تكوينا في المدرسة العليا للأساتذة، بينما تقدر بنسبة 15.4 % عند أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا خريجي الجامعة، هذا التفاوت في النسب قد يرجع ربما إلى ظروف التكوين وحرص القائمين عليه من مكونين ومؤطرين ومستواهم العلمي والمهني، وكذا الممارسة الفعلية للمقاربة بالكفاءات داخل القسم نتيجة الخبرة والتكوين المستمر.

هذا التباين في مستويات التمكن من الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات، من حيث ابتكار الوضعيات التعليمية التعلمّية، وكيفية توظيف أنماط التنشيط المناسبة ما بين العمل الفردي والعمل الفوجي، وما بين التطبيقي والنظري،

وما بين البحث الوثائقي خارج القسم والتنظيم والتلخيص والاستنتاج داخل القسم، وما بين المشروع ودراسة حالة والمناظرة، وما بين الزيارة الميدانية والإعداد لها، وكتابة التقرير حولها في نهايتها، وتقويم إنجازات المتعلمين وتشجيعهم على العمل التعاوني، قد يرجع بدرجة الأولى إلى ما حصل عليه الأساتذة من إعداد وتدريب أثناء تكوينهم قبل الخدمة أوأثناءها.

وللتحقق ما إذا كان لنوع التكوين الذي تلقاه أساتذة التعليم الثانوي قبل مزاولتهم مهنة التدريس أثر على أدائهم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات، قمنا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من الأساتذة حسب نوع تكوينهم الأولي، مع تحديد أعلى وأدنى درجة تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في كل مجموعة، علما أن المجموعة الأولى تضم أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات، الذين وظفوا مباشرة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، أما المجموعة الثانية تضم أساتذة التعليم الثانوي خريجي المدرسة العليا للأساتذة، أما المجموعة الثالثة تخص أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والجدول الموالي يبين هذه النتائج المستخرجة في كل مجموعة حسب تحليلنا لنتائج بطاقة ملاحظة الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول رقم(05): يوضح وصف متغير نوع التكوين(الإعداد الأكاديمي والمهني) لعينة البحث باستخدام الإحصاء الوصفي لدرجات الأداء البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات

المعالجة الإحصائية / نوع التكوين (الإعداد الأكاديمي والمهني)	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى دلالة الثقة 95 %		أدنى درجة	أعلى درجة
					الحد المنخفض	الحد المرتفع		
الجامعة	78	91,90	8,327	,9430	90,02	93,77	72	109
المدرسة العليا	78	92,86	7,069	,8000	91,27	94,45	76	109

للأساتذة								
الجامعة + تكوين متخصص	78	96,41	12,534	1,419	93,58	99,24	68	124
الأداة ككل	234	93,72	9,753	,6380	92,47	94,98	68	124

يظهر من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة للمجموعة الأولى هو 91.90، أما بالنسبة للمجموعة الثانية هو 92.86، في حين المجموعة الثالثة هو 96.41، وعليه تحتل المجموعة الثالثة المرتبة الأولى تليها المجموعة الثانية ثم تليها المجموعة الأولى في أدائهم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات حسب ترتيب المتوسطات الحسابية لكل مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي تبعا لإعدادهم الأكاديمي والمهني.

أما بالنسبة للانحراف المعياري للمجموعات الثلاث فنلاحظ أن الانحراف المعياري لدرجات الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات بالنسبة للمجموعة الثانية، الذي يقدر بـ 07.069 يعبر عن تشتت أقل حول المتوسط من انحرافي درجات المجموعة الأولى الذي يقدر بـ 08.327، ودرجات المجموعة الثالثة الذي يقدر بـ 12.534، دليل على أن درجات الأساتذة في أدائهم البيداغوجي للمجموعة الثانية متقاربة من بعضها البعض مقارنة مع درجات المجموعة الأولى ودرجات المجموعة الثالثة، التي هي أكثر تشتتا حول متوسطها مقارنة بالمجموعات الأخرى(الأولى والثانية)، فأعلى درجة تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في أدائهم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفاءات هي 124 في المجموعة الثالثة، تليها درجة 109 في المجموعة الأولى والثانية وفي المقابل أدنى درجة تحصل عليها الأساتذة هي 68 بالنسبة للمجموعة الثالثة، تليها درجة 72 في المجموعة الأولى، ثم درجة 76 في المجموعة الثانية.

فحسب هذه النتائج يظهر أن مستوى الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات يختلف من مجموعة إلى أخرى حسب نوع تكوينهم الأولي، ويرجع لصالح أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا.

ومما لا شك فيه أن أستاذ التعليم الثانوي يعد الركيزة الأساسية لتطوير العملية التعليمية التعلمية، والقائد الذي يسير بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة، والطرف الفاعل في مواجهة المتطلبات الحديثة للتعلم، فهويقف أمام تحديات عديدة تتمثل في اختيار مصادر التعلم، وسرعة الوصول إليها، وحسن استثمار الوقت عن طريق التخطيط الفاعل والتنفيذ الدقيق، وحسن توجيه المتعلمين، وإرشادهم نحواختيار الأفضل من بين المصادر العديدة المتاحة، مما يساعدهم على التكيف وحل المشكلات، وحسن استثمار التقنيات الحديثة في إثراء عملية التعلم، وتنويع مصادرها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، بحيث تغطي مجالات متعددة، وتفي بالاحتياجات المستجدة للفرد والمجتمع، وفي الوقت نفسه تساير المستجدات العلمية والتقنية.

وحتى يؤدي أستاذ التعليم الثانوي دوره كما ينبغي في ظل المقاربة بالكفاءات استوجب إعداده إعدادا خاصا قائما على أساس الكفاءات التعليمية التي تقوم على إكسابه الحد الأدنى من القدرة، والفعالية للأداء المطلوب منه ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، مع مراعاة المراجعة المستمرة لنوعية هذه الكفاءات لتتلاءم مع متطلبات هذه المرحلة حسب ما أكدته هدى تركي السبيعي(2003) في دراستها حول الكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في مصر(هدى تركي السبيعي، 2003، ص ص 66-91).

وعليه، نتوقع نوع الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي بحسب نوع الإعداد الأكاديمي والمهني الذي تلقوه قبل ممارسة المهنة أوأثناءها.

3-7/ قصد التحقق من صحة الفرضية التي تنص بأنه: يوجد فروق بين أساتذة التعليم **الثانوي** الذين تلقوا تكوينا متخصصا والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في مستوى

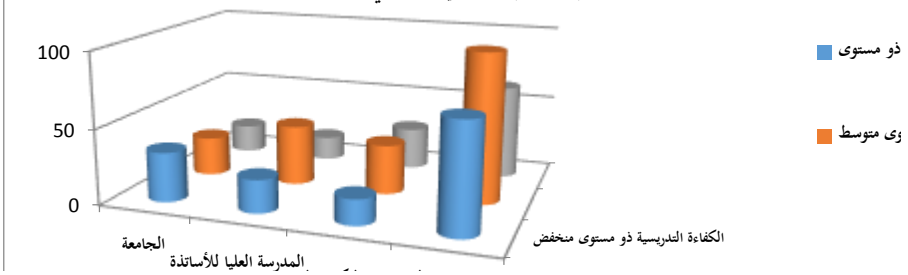
كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، ولصالح أي مجموعة، قامت الباحثتان باستخلاص درجات الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات بعد تحليل النتائج المحصل عليها ووصفها حسب نوع التكوين الأولي لأساتذة التعليم الثانوي، كما هومبين في الجدول أسفله:

جدول رقم(06): يوضح حصيلة أساتذة التعليم الثانوي في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات حسب نوع تكوينهم

مستوى الكفاءة / نوع التكوين	المعالجة الإحصائية	مستوى الكفاءة التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات			المجموع
		منخفض	متوسط	مرتفع	
الجامعة	التكرار	33	26	19	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 42,3	%33,3	% 24,4	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الكفاءة	% 45,8	%26,3	% 30,2	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 14,1	%11,1	% 8,1	% 33,3
المدرسة العليا للأساتذة	التكرار	22	40	16	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 28,2	%51,3	% 20,5	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الكفاءة	% 30,6	%40,4	% 25,4	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 9,4	%17,1	% 6,8	% 33,3
الجامعة + التكوين المتخصص	التكرار	17	33	28	78
	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 21,8	%42,3	% 35,9	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الكفاءة	% 23,6	%33,3	% 44,4	% 33,3
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 7,3	%14,1	% 12,0	% 33,3
	التكرار	72	99	63	234

الأداة ككل	نسبة المئوية حسب نوع التكوين	% 30,8	%42,3	% 26,9	% 100
	نسبة المئوية حسب مستوى الكفاءة	% 100	% 100	% 100	% 100
	نسبة المئوية حسب المجموع	% 30,8	%42,3	% 26,9	% 100

شكل رقم(01): يوضح تعداد أساتذة التعليم الثانوي حسب مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لنوع تكوينهم(إعدادهم الأكاديمي والمهني)



يلاحظ من الجدول أن مستوى الكفاءة التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات متوسط لدى أساتذة التعليم الثانوي وهذا بنسبة 42.3 %، وهي نسبة لا تتعدى 50 %، كما يتبين أيضا أن نسبة 30.8 % من أساتذة التعليم الثانوي مستوى كفاءتهم التدريسية منخفض، وهي نسبة لا يستهان بها، بينما نسبة 26.9 % من الأساتذة كفاءتهم التدريسية مرتفعة، وهي نسبة ضئيلة جدا، ومن المفروض أن تكون بنسبة عالية.

بمعنى أن الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوى وفق المقاربة بالكفاءات لم ترق إلى المستوى المطلوب، وهذا ما يدعوإلى القلق في هذا المجال، وخاصة أن المستوى متوسط، بمعنى هومجال ما بين الدرجة المرتفعة والدرجة المنخفضة، فإذا كان التقدم نحوالأمام فلا بأس وهوالمطلوب، وإن كان التراجع إلى الوراء هنا يكمن المشكل، لذلك نأمل من خلال هذه الدراسة إلى تحسين مستوى الأساتذة ولفت انتباه الجهات الوصية إلى ما يحدث في أرض الواقع، لا إلى التقهقر والتراجع.

كما تبيّن لنا أيضا من خلال هذا الجدول أن هناك اختلافا بين أساتذة التعليم الثانوي في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات باختلاف نوع إعدادهم الأكاديمي والمهني الذي تلقوه، إذ يظهر عند أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات

الذين وظفوا مباشرة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم أن مستوى كفاءتهم التدريسية منخفض، وهذا بنسبة 14.1 % من المجموع الكلي لأساتذة التعليم الثانوي الذي يقدر بـ 234 أستاذا، وهي أكبر نسبة مقارنة بنسبة زملائهم الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا وتكوينا متخصصا، والتي تقدر بـ 09.4 % و07.3 % على التوالي، في حين يظهر عند أساتذة التعليم الثانوي خريجي المدرسة العليا للأساتذة أن مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات متوسط، وهذا بنسبة 17.1 % من المجموع الكلي لأساتذة التعليم الثانوي، وهي أعلى نسبة في هذا المستوى مقارنة بما تحصل عليه أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والتي قدرت بنسبة 14.1 %، وأساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين وظفوا مباشرة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم الذين تلقوا تكوينا ما عدا أثناء الخدمة، والتي قدرت بنسبة 11.1 % من المجموع الكلي للأساتذة طبعا، أمّا أعلى نسبة في مستوى الكفاءة التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات بدرجة مرتفعة ترجع إلى أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والتي قدرت بنسبة 12 %، تليها نسبة 08.1 % عند خريجي الجامعات الذين لم يتلقوا تكوينا ما عدا أثناء الخدمة، ثم تليها نسبة 06.8 % بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

ما يمكن أن نستخلصه من هذا التحليل أن للتكوين المتخصص أثرا على الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي ذلك لأن فضلا عما تلقاه الأساتذة من تكوين تخصصي قبل ممارستهم المهنة إلاّ أنهم تلقوا تكوينا آخر يؤهلهم لمزاولة مهنتهم بأكثر جدّيةً واهتماماً، لكونهم سوف يثبتون في مناصبهم. بمعنى أن للدافعية أثر في رفع مستوى كفاءتهم التدريسية.

أمّا بالنسبة لخريجي المدرسة العليا فأكبر مشكل يواجههم هووجود فجوة بين ما تعلموه أثناء تكوينهم وبين ما وجدوه في الواقع، كما تشير حمودة حكيمة وبلعسلة فتيحة(2014، ص 84) في دراستهما.

بينما أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين لم يتلقوا تكوينا ما عدا أثناء الخدمة، ووظفوا مباشرة فإن درجة كفاءتهم التدريسية تتوقف على ما تلقوه من تكوين أثناء الخدمة، لأن برامج التكوين أثناء الخدمة خير وسيلة تعين الأستاذ على تحمل المسؤولية والوصول به إلى أقصى درجات الكفاءة التدريسية في مهنته، فالتكوين أثناء الخدمة نوع من التنظيم والتوجيه والتعاون والمتابعة، يهدف إلى النموالمهني للأستاذ في مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز الأستاذ عن غيره في أدائه لمهنته، من حيث تطوره الأكاديمي وإلمامه بالأساليب التربوية وطرق التدريس الحديثة(إخليف الطراونة وحسن أحمد الطعاني، 2003، ص 139).

وحتى تتحقق الباحثة من صحة أونفي الفرضية التي تقول أنه: توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، قامنا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من الأساتذة حسب نوع تكوينهم الأولي، مع تحديد أعلى وأدنى درجة تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في كل مجموعة، علما أن المجموعة الأولى تضم أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين وظفوا دون إعداد مسبق لمهنة التعليم ما عدا أثناء الخدمة، أما المجموعة الثانية تضم أساتذة التعليم الثانوي خريجي المدرسة العليا للأساتذة، أما المجموعة الثالثة تخص أساتذة التعليم الثانوي خريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا متخصصا. والجدول الموالي يبين هذه النتائج المستخلصة في كل مجموعة حسب تحليلنا لدرجات أداتي البحث وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول رقم(07): يوضح وصف متغير نوع التكوين(الإعداد الأكاديمي والمهني) لعينة البحث باستخدام الإحصاء الوصفي حسب الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي

المعالجة الإحصائية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى دلالة الثقة 95%	أدنى درجة	أعلى درجة

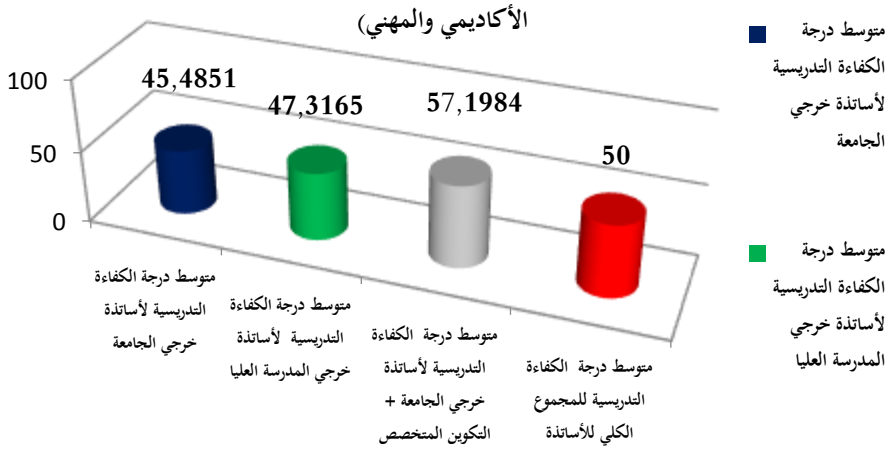
			الحد المنخفض	الحد المرتفع				
الجامعة	78	45,5	16,3	1,85	41,8	49,16	10,77	79,96
المدرسة العليا للأساتذة	78	47,3	13,33	1,51	44,31	50,32	16,89	76,53
الجامعة + التكوين المتخصص	78	57,2	20,98	2,38	52,47	61,93	16,9	97,7
الأداة ككل	234	50	17,85	1,167	47,7	52,3	10,77	97,7

يظهر من خلال الجدول المبين أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الأولى هو45.4851، أما بالنسبة لدرجات المجموعة الثانية هو47.3165 في حين درجات المجموعة الثالثة متوسطها الحسابي هو57.1984، وعليه تحتل المجموعة الثالثة المرتبة الأولى تليها المجموعة الثانية ثم تليها المجموعة الأولى في كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

أمّا بالنسبة للانحراف المعياري للمجموعات فنلاحظ أن الانحراف المعياري للمجموعة الثانية، الذي يقدر بقيمة 13.32065 أقل منه في المجموعة الأولى الذي يقدر بـ 16.29142، والذي بدوره يقل عنه في المجموعة الثالثة والذي يقدر بـ 20.98164، حيث تعبر هذه القيمة عن تشتت أكبر حول متوسطها أكثر من باقي المجموعات، دليل على أن درجات الكفاءة التدريسية لهذه المجموعة متباعدة عن بعضها البعض مقارنة مع درجات المجموعة الأولى والثانية، فأعلى درجة تحصل عليها أساتذة التعليم الثانوي في كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات هي درجة 97.70 في المجموعة الثالثة، تليها درجة 79.96 في المجموعة الأولى، ثم درجة 76.53 في المجموعة الثانية، وفي المقابل أدنى درجة تحصل عليها الأساتذة هي 10.77 بالنسبة للمجموعة الأولى تليها درجة 16.89 في المجموعة الثانية ثم درجة 16.90 في المجموعة الثالثة.

والشكل التوضيحي يبين ذلك:

شكل رقم (02): يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات حسب أنواع تكوينهم (إعدادهم الأكاديمي والمهني)



يتبين مما وضحناه أن هناك تباينا بين أساتذة التعليم الثانوي في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات تبعا لنوع إعدادهم الأكاديمي والمهني، ويرجع لصالح أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا.

هذا لأن ما يتحصل عليه الطالب الأستاذ أثناء فترة الدراسة الجامعية من معلومات ومهارات لا يتلاءم مع ظروف عمله الفعلية لغياب رؤية استراتيجية لبرامج التكوين، كونه تحصل على الشهادة لا يعني إطلاقا أنه قادر على أداء مهامه بصورة ايجابية، بل مهنة التعليم تتطلب منه الممارسة الفعلية للميدان وزيادة معرفته المتجددة، التي تتطلبها الأدوار الجديدة الملقاة على عاتقه في ظل المقاربة بالكفاءات، إلى جانب الافتقار إلى التحديد الدقيق لمواصفات الأستاذ المستهدف تنميته حسب ما أشار إليه رشدي أحمد طعيمة(2006، ص 359).

فمن الطبيعي أن تكون هناك فروق بين أساتذة التعليم **الثانوي** في كفاءتهم التدريسية، وهذا يرجع إلى عدة عوامل ولعل أهمها: طبيعة التكوين ومحتواه ذلك لأن أساتذة

التعليم **الثانوي** الذين يخضعون إلى تكوين متخصص يتطرقون في برامجهم التكوينية إلى المقاربة بالكفاءات من حيث مفهومها وإستراتيجياتها وكيفية تقويمها، وهي معلومات قد يكونون اطلعوا عليها دون اهتمام أثناء تكوينهم جامعي وأضافوا عليها معلومات تندرج ضمن تعليمية المادة بأكثر من الجدية والانتباه، لذلك تبقى راسخة في أذهانه، بينما أساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة فكثرة معلومات وتراكمها جعلتهم يركزون على المعرفة التخصصية أكثر من ما هوبيداغوجي ونظري، في حين أساتذة التعليم **الثانوي** خريجي الجامعات، فهم زاولوا مهنة التعليم دون إعداد مسبق، وحتى برامجهم التكوينية لم تتناول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، فالمفاهيم التي إكتسبوها في مجال المقاربة لربما ترجع إلى تكوينهم أثناء الخدمة وتجاربهم الخاصة واطلاعاتهم الشخصية.

كما أن حصول الفرد على الشهادة ليس هدفا نهائيا، وليست مرحلة الدراسة هي مرحلة اكتساب المعلومات، فالمؤهل العلمي الذي يحمله الفرد ربما لا يتلائم مع ظروف العمل الفعلية، كما أنها تتطلب بصورة مستمرة زيادة المعرفة المتجددة، فكل من المعرفة والمعلومات والتدريب أثناء الخدمة يكمل بعضها البعض، لذلك فإن الدول النامية والسائرة في طريق النموبحاجة إلى أساتذة متدربين جيدا قصد تنظيم مواردها البشرية وإستثمارها بشكل حسن لأن عائدات الإستثمار في الإنسان أحسن بكثير من الإعتماد على الثروات الطبيعية.

ضف إلى ذلك، حاجة المنظومة التربوية الجزائرية إلى موظفين في مجال التدريس دعتها إلى ضرورة توظيف أساتذة من خريجي الجامعات دون إعداد مسبق لمهنة التعليم، واكتفت بتكوينهم أثناء الخدمة من طرف مفتشي المادة والأيام الدراسية المبرمجة من طرفهم، ولأنهم لم يتلقوا تكوينا موحدا جاءوا من مختلف الجامعات، وتعودوا على التدريس بالمضامين والأهداف، ولم يتعودوا على طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات بصورة دائمة، فكيف بإمكانهم تغيير طريقتهم التدريسية، وهم يعتقدون أنها فاشلة ولا يصلح تطبيقها في مجتمعنا.

علما أن إعداد وتدريب الأساتذة قبل الخدمة وأثناءها شكلا من أشكال التربية المستدامة لتمكينهم من إكتساب وتحديث كفاءاتهم الأكاديمية والمهنية على كلا المستويين النظري والعملي للوفاء بمتطلبات القرن الجديد.

وخلاصة القول: هل الأموال التي تصرف على تنمية الأساتذة مهنيا، والجهد الذي يبذل مساوللمردود الذي نحصل عليه؟ فهذا ما نحاول الكشف عنه من خلال هذه الدراسة المقارنة بين أساتذة التعليم الثانوي الذين تلقوا تكوينا متخصصا، والذين تلقوا تكوينا في المدارس العليا للأساتذة، والذين تلقوا تكوينا في الجامعة دون إعداد مسبق لمهنة التعليم في مستوى كفاءتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من أجل الوقوف على مشاكل التكوين، وتحديد مواطن القصور فيه، ووضع السياسات والاستراتيجيات التي تعزز النجاح وتعالج الضعف.

الاقتراحات:

* العناية بالتدريب بدل التدريس لمساعدة الطلبة الأساتذة على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج، وليس على امتلاك المعلومات والمعرفة النظرية فحسب.

* إنشاء مركز تدريبي متخصص ملحق به مكتبة في كل مديرية بهدف الإعداد للدورات التدريبية بشكل مستقل وغير مركزي.

* إجراء تقويم ومتابعة للدورات التدريبية وفقاً للتخصصات المختلفة.

* تكوين المكونين لضمان جودة البرامج التكوينية.

* توسيع المجال الزمني للدوارات التكوينية مع ضرورة التنظيم ومراعاة أطراف العملية التعليمية.

* الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية عند تنفيذ البرامج التكوينية وتحقيق التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي .

*تحديد المكان المناسب للتكوين، وتوفير وسائل حديثة للتكوين، وكذلك تحديد الوقت والزمن المناسبين لعقد تلك البرامج.

قائمة المراجع:

1- أبوبكر بن بوزيد (2005): من خطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مجلة المربي المجلة الجزائرية للتربية، عدد خاص يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية.

2- إخليف الطراونة وحسن أحمد الطعاني(2003): الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس الحكومية في اللواء، المجلد الثالث، العدد الرابع، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.

3- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المؤرخة في 19 محرم 1429 الموافق لـ 27 يناير 2008، العدد .04

4- الربيع بوفامة(2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، الطبعة الثانية، الجزائر

5- بدرية المفلح، عفاف المطيري، محمد حمادة(2007/2006): اتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي.

6- بطرس أمال نوري(1994):الكفايات التدريسية اللازمة لمدرس التربية الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة الموصل،الموصل.

7- جاسم يوسف الكندي(2002):إعداد المعلم بجامعة كويت، الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 3، كلية التربية، جامعة البحرين.

8-حكيمة حمودة وفتيحة بلعسلة (2014): متطلبات وحدة علم النفس الاجتماعي المدرسي، العدد الخامس جانفي – جوان، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، تصدر عن مخبر تعليم – تكوين – تعليمية المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر.

9- رشيدي أحمد طعيمة(2006): المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي القاهرة.

10-عفاف حماد(1992):الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المجلد 13، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة.

11- فريد حاجي (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية القبة -الجزائر-
12- فضيلة حناش (2008) مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتش التربية والتعليم الأساسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 08، جامعة الجزائر.
13-فؤاد علي العاجز(2004): تقويم دورات تدريبية معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة، بحث مقدم إلى المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم) في الفترة من 21 إلى 22 يوليو.2004
14- ماجدة حبشي سليمان(1990): الكفاءات التدريسية والاتجاه نحومهنة التدريس لدى معلمي العلوم الإعدادية المؤهلين وغير المؤهلين تربويا- دراسة تقويمية - بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إعداد المعلم التراكمات والتحديات، من 15 إلى 18 يوليو، الإسكندرية -القاهرة.
15- محمد زياد حمدان(1981): التربية العملية الميدانية، مفاهيمها، وكفاياتها، وممارساتها، مؤسسة الرسالة بيروت.
16- محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح (2007): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية عمان.
17- وزارة التربية الوطنية(2012): مديرية التكوين، تنظيم التكوين المتخصص لحاملي شهادة اللسانس في التعليم العالي أوالدراسات العليا للالتحاق بصفة استثنائية برتبة أستاذ التعليم الثانوي.
18- وزارة التربية الوطنية (2003): الكتاب المدرسي، المركز الوطني للوثائق التربوية حسين داي - الجزائر-
19-هدى تركي السبيعي(2003): الكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في مصر، العدد 23، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.