الكفايات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي

The teaching competencies among secondary education teachers

بن بريكة زينب[1,*]

[1]المدرسة العليا للأساتذة القبة (الجزائر)، zbenbrika@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/09/29 تاريخ القبول: 2022/10/27 تاريخ النشر 2022/12/15

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي، وتقصي تواجد هذه الكفايات وفق متغيرات الجنس، الأقدمية والتكوين، تم اتباع المنهج الوصفي. أجريت الدراسة على عينة قوامها 91 أستاذ وأستاذة من مرحلة التعليم الثانوي بولاية الجزائر. وتم تطبيق مقياس الكفايات التعليمية الذي يتضمن ستة أبعاد (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف وتوجيه السلوك، استعمال الوسائل التعليمية، التقويم، الاتصال والتفاعل الانساني والاجتماعي). بينت النتائج توافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمستويات عالية ومتقاربة. مع عدم وجود فروق دالة في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تُنسب لمتغيرات الجنس والاقدمية. كما لا توجد فروق دالة في مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي تُنسب لمتغير التكوين ما عدا في كفاية التنفيذ وذلك لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

كلمات مفتاحية: الكفاية، الكفايات التعليمية، أستاذ، التعليم الثانوي

Abstract:

This study aims to know the availability of teaching competencies among secondary education teachers, and to investigate the presence of these competencies according to the variables of gender, seniority and training. So we followed the descriptive approach. The study was applied to a sample of 91 teachers from secondary education. The tool was the teaching competencies scale which includes (lesson planning, execution of the lesson, class management and directing behavior, Use of educational aids, evaluation, classroom communication and interaction). The results showed the availability of educational teaching competencies among secondary school teachers at higher and converging levels. There are not significant differences in the teaching competencies level among secondary education teachers attribute to the gender and the seniority variables. There aren't significant differences in the teaching competencies level among secondary education teachers attribute to the training variable, except in the implementation competencies, in favor of graduates from teacher's high schools.

Keywords: sufficiency, educational competencies, teacher, secondary education

1. مقدمة

شهدت التربية في السنوات الأخيرة تغيرات مستمرة لا سيما في البرامج والمناهج الدراسية باعتبار أنها جوهر النظام التعليمي، لأنها الأدوات التي تتوصل بها المؤسسات التعليمية لبلوغ أهدافها الأساسية والمتمثلة في الوصول بالفرد المتعلم إلى أقصى درجة من النمو مما يمكّنه من الاندماج في مجتمعه بطريقة سليمة.

ولما كان المعلم هو المسئول المباشر على تنفيذ المناهج الدراسية، نظرا لأهمية دوره في إنجاح أي تطوير تربوي في تلك المناهج، أصبح لا بد من تغيير جوهري في الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتقه (سليمان، 2011، ص 336).

كشفت العديد من الأبحاث في المجال التربوي أن دور المعلم في أي نظام تربوي يتوقف على مجموعة من العوامل المتداخلة، التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية، فمهما اختلفت المفاهيم لدور المعلم فإنه يبقى

عاملا حاسما في إنجاح العملية التربوية أو إفشالها، لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعارف للمتعلمين بل أصبح يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصيتهم بصورة عامة (الأزرق، 2000، ص. 210).

لهذا يعتبر المعلم أهم الشخصيات التربوية في المدرسة لما لديه من فرص حقيقية للاحتكاك المباشر بالتلاميذ، فهو المنظم والمسير لأدوارهم، إذ يتأثر التلاميذ بأي برنامج تعليمي من خلال المعلم. والمعلم لا يستطيع أن يقود العملية التعليمية ويطور مادته وطرائق تدريسها إذا لم يكن متمكن من مجموعة من الكفايات الشخصية والمهنية، التي من دونها ينحصر دوره في تلقين المعلومات، وبالتالي فإنه يمكن القول أن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتمادا مباشرا على كفايات المعلمين فيها.

2. إشكالية الدراسة

تحتل الكفايات الشخصية والمهنية للمعلم لا سيما الكفايات التعليمية (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف وتوجيه السلوك، استعمال الوسائل التعليمية، التقويم، الاتصال والتفاعل الصفي) مكانة مهمة في الأدب التربوي الحديث لاهتمامها بفاعلية التدريس، وبقدرة المعلم على القيام بواجباته على أكمل وجه. لذا فإن كفايات المعلم هي هدف رئيسي من أهداف المؤسسات التربوية (المفلح، 1998، ص. 55).

من هنا تأتي ضرورة رفع مستوى كفايات المعلم التعليمية الأساسية، لذلك اتجهت الجهود في أغلب بلدان العالم إلى تمهين التعليم نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية التعلمية؛ وهذا ما سعت إليه الجزائر من خلال تكوين الأساتذة للأطوار التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) في المدارس العليا للأساتذة، التي اهتمت بإعداد الأساتذة وتأهيلهم وتدريبهم قبل وبعد الالتحاق بمناصب عملهم في المؤسسات التعليمية المختلفة بتكوينهم في مجال علم نفس الطفل والمراهق، علم النفس التربوي، والمناهج التعليمية، بالإضافة إلى إشراكهم في تربصات ميدانية ومرافقة بعض المعلمين الأكفاء.

إن اكتساب المعلم للكفايات التعليمية اللازمة له أهمية بالغة في تحسين العملية التعليمية ـ التعلمية بالمدارس، وهذا ما توصلت إليه دراسة الحمادي (1998)، التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين على توجيههم في المرحلة الثانوية بدولة قطر، متوصلة إلى أن كفاية إدارة الصف احتلت المرتبة الأولى وتلتها كفاية التقويم.

توصلت كذلك دراسة الجعنيني (2000) التي هدفت إلى معرفة الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم، إلى وجود أهمية نسبية للكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الاهتمام بموضوع الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم ووضع تقويم يعتمد أساسا على الكفايات والمهارات التعليمية كدراسة خزعلي ومومني (2010) التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك

معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد في الأردن للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، فتوصلت إلى حصر الكفايات الضرورية لمعلمات المرحلة الأساسية في ثلاثة مجالات رئيسية هي: مجال التخطيط، مجال التنفيذ ومجال التقويم. وأهمية توافر مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لأنها تساعد المعلمة باعتبار أنها موجِّهة للعملية التربوية على اختيار أفضل لأساليب التدريس والتحكم أكثر في العملية التربوية. كذلك دراسة الحمادي (1998) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين على توجيههم في المرحلة الثانوية بدولة قطر، وتوصلت إلى أن جميع الكفايات مهمة للمعلمين وقد احتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى وتلاها كفاية التقويم.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الاصلاح التربوي يرتبط بشكل مباشر بنوعية إعداد المعلم كدراسة فارس ومزوز (2017)، التي هدفت إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات، وبينت نتائجها أن أساتذة التعليم المتوسط يمتلكون كفايات تدريسية مرتفعة.

وفي ضوء الأهداف العامة لبرامج إعداد الأساتذة والمعلمين في المدارس العليا للأساتذة يتوقع أن يمتلك هؤلاء العديد من الكفايات التعليمية الأدائية، والمتمثلة في التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف وتوجيه السلوك، استعمال الوسائل التعليمية، التقويم، الاتصال والتفاعل الصفي. وهذا ما ذهبت بعض البحوث لدراسته كدراسة قدور (2018) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التعليمية بالمرحلة المتوسطة، وتوصلت إلى أن درجة امتلاك هؤلاء الأساتذة للكفايات التعليمية بالمرحلة المتوسطة جاءت مرتفعة في مجالات إدارة الصف، استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم وأدواته المطورة، وبدرجة متوسطة في مجال النتاجات، ودرجة امتلاك الكفايات التعليمية بشكل عام كانت بدرجة مرتفعة.

أما دراسة خويلدي وآخرون (2020) التي هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي للكفايات التعليمية الأدائية من وجهة نظرهم، فقد توصلت إلى أن أفراد العينة يمتلكون مستويات عالية من كفايات التخطيط، والتنفيذ، ويمتلكون مستويات متوسطة من كفايات التقويم.كذلك دراسة الغيشان (2011) التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان للكفايات التعليمية، فقد خلصت النتائج إلى أن المعلمون يمتلكون الكفايات التعليمية بدرجة عالية. أما دراسة المومني (2019) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية المهنية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون في المملكة الأردنية الهاشمية، فقد توصلت إلى نتيجة مفادها امتلاك أفراد العينة لكل الكفايات التعليمية بدرجة متوسطة.أيضا جاءت دراسة كريوان (2009) التي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات

التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، لتبين النتائج تدني مستوى الكفايات التعليمية لدى عينة الدراسة.

تختلف الكفايات التعليمية بقدر واسع بين المعلمين وفق مجموعة من المتغيرات كالجنس، الأقدمية، مسار التعليم، المؤهل العلمي، ونوع التكوين. فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية تعزى لمتغيرات مسار التعليم، الجنس، نوع التكوين، الأقدمية والسن كدراسة الجعنيني (2000) التي خلصت إلى وجود أثر لمتغير مسار التعليم الثانوي لصالح معلمي الفرع الأدبي في الكفايات الأساسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع الكفايات وفق متغير الخبرة التربوية لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأعلى.

كما توصلت دراسة قدور (2018) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التربية الرياضية في الكفايات التعليمية بالمرحلة المتوسطة تنسب لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الليسانس. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة التربية الرياضية في الكفايات التعليمية بالمرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. كذلك دراسة البنعلي ومراد (2003) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي، فقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين المؤهلين تربويا في جميع المحاور الأربعة لبطاقة التقويم (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، شخصية المعلم)، ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات محاور بطاقة التقويم جميعا تبعا لمستويات الخبرة. أما دراسة فارس ومزوز (2017)، فقد توصلت إلى وجود اختلاف بين الأساتذة في امتلاكهم للكفايات التعليمية فكانت نتائج دراستهم مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغيرات الجنس، الأقدمية، نوع التكوين والسن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

وتوصلت دراسة الغيشان (2011) كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية تعزى لمتغير الجنس باستثناء كفايتي الإدارة والتقويم لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة. توصلت أيضا دراسة الحمادي (1998) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل. ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرات الطويلة.

وفي ضوء خبرتنا في عملنا المتصل اتصالا مباشرا بتكوين أساتذة مرحلة التعليم المتوسط والثانوي بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، لاحظت وجود نقص في أداء الأساتذة مما سبب لهم مشكلات صفية بحكم تأثر التلاميذ بأساتذتهم وبطرائقهم وأساليبهم ومهاراتهم التدريسية. قد يرجع هذا النقص لأسباب عديدة منها أن الجهود التي بذلت ومازالت تبذل لتطوير أداء أساتذة التعليم الثانوي لم ترتكز تركيزا واضحا على موضوع الكفايات التعليمية التي يحتاجها الأستاذ في هذه المرحلة للتدريس، أو نتيجة تقصير بعض الأساتذة في تطبيق هذه الكفايات التعليمية، ومن

هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع توافر هذه الكفايات التعليمية وفق متغيرات الجنس، الأقدمية والتكوين. يمكن تلخيص المشكلة في التساؤلات التالية:

- ما هو مستوى توافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية؟
- هل توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التكوين؟

3. الفرضيات

1.3. تتوافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمستويات مختلفة.

2.3. توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3.3. توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية.

4.3. توجد فروق في الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التكوين.

4. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- مستوى توافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- تقصي الفروق في توافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي وفق متغيرات الجنس، الأقدمية، التكوين.

5. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- تحديد الكفايات التعليمية عند الأستاذ باعتبارها مؤشرات يمكن الاستعانة بها في إعداده لمهنة التعليم لأنها تزيد من فرص نجاحه في مهنته. وتقييم مجالات الكفايات التعليمية للأساتذة بصفة عامة وأساتذة التعليم الثانوي بصفة خاصة.
- إثراء مجال البحث التربوي في مجال الكفايات التعليمية بالمرحلة الثانوية، وخاصة لدى الأساتذة الجزائريين.
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى تسعى إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس المواد الدراسية المختلفة.
- استفادة أساتذة التعليم الثانوي من أداة هذه الدراسة في تقويمهم الذاتي لعملهم ومستوى أدائهم.
- تفيد هذه الدراسة في التخطيط لوضع برامج تشمل دورات تدريبية للأساتذة أثناء عملهم في الثانويات، بهدف تطوير الكفايات التعليمية الأدائية لديهم.

6. تحديد المفاهيم

1.6. الكفاية

ورد في القاموس المحيط أنه: كفاه مؤونته، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به، واستكفيته الشيء فكفانية، ورجل كاف. وورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي إذا قام بالأمر.
وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدتهم.

يوجد لُبس بين مفهوم الكفاية ومفهوم الكفاءة. حسب Good (1973) الكفاءة هي "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية". والكفاءة في التدريس حسب Fincher (1980) هي "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية" (نقلا عن الفتلاوي، 2003، ص.28).

أما الكفاية حسب Good (1973) فهي "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات". والكفاية في التدريس حسب القاضي وزيدان (1980) هي قدرة المعلم على السلوك بطريقة معينة داخل موقف اجتماعي لكي ينتج تأثيرا علميا بطريقة ملموسة يتفق مع هؤلاء الذين يعملون في البيئة.

يمكن أن نستنتج أن الكفاية أبلغ وأوسع من الكفاءة في مجال العملية التعليمية التربوية. أما فيما يخص تعريف مفهوم الكفاية فلا يوجد اختلاف بين المختصين في تعريفهم لهذا المفهوم.

فتعرف Howsam وHouston (1974) الكفاية بأنها "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع". ويعرفها De Landsheere (1976) بأنها "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرضي".

ويعرفها الدريج (2003) على أنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة". ويعرفها التومي (2005) بأنها "مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات قدرات، سلوكيات، إستراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) تتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم". أما الفتلاوي (2003) فيعرف الكفاية بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، ووجدانية) تُكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى مُرضي من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة". ويعرفها كرم (2002) بقوله "هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به". كما يعرفها Perrenoud (1998) بأنها "قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات". ويعرفها صقر (2005) أيضا بأنها "القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر".

نستخلص من التعريفات السابقة الخصائص المشتركة التالية:

تنطلق هذه التعريفات من تصورين مختلفين للكفاية هما التصور السلوكي الذي يُعرف الكفاية على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاية هي استعداد عقلي افتراضي. وتتفق هذه التعريفات على أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال الأداء.

كما تتفق هذه التعريفات على أن الكفاية تظهر في القدرة على دمج التعليمات المكتسبة (معارف، ومهارات، واتجاهات...). وترتبط الكفاية كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة. وتتفق أغلب التعريفات على أن الكفاية قدرة مكتسبة. ويوجد تداخل بين الكفاية والمهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينها.

واعتمادا على هذه الملاحظات يمكن استخلاص بأن الكفاية هي قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعليمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال الإنجاز والأداء بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

2.6. الكفاية التعليمية

يذهب الأسطل والرشيد (2003) بتعريفهم للكفاية التعليمية بأنها قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات. ويرى الأزرق (2000) أنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتُوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات مُعدة لهذا الغرض. يعرف زيتون (2001) الكفاية التعليمية بأنها "القدرة على الأداء والممارسة، أو هي مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتُشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعليم المرغوب".

ومن التعريفات السابقة يمكننا استخلاص النقاط الآتية:

الكفاية التعليمية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية (المدارس العليا للأساتذة)، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار استراتيجية التكوين التي يقترحها المشرف التربوي وينفذها ميدانياً، وتتضمن استراتيجية التكوين أسلوب الإشراف. وهذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية. وتعبر الكفاية التعليمية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم. وتظهر الكفاية التعليمية في سلوكيات المعلم التدريسية داخل الفصل. كما تعبر الكفاية التعليمية عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي وإتقانه له. وتعبر الكفاية التعليمية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة عالية من التمكن وبأقل وقت وجهد ممكنين. وتقاس الكفاية التعليمية بمعايير خاصة.

واعتماداً على هذه الملاحظات يمكن تعريف الكفاية التعليمية بأنها قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد والتكوين المبرمجة له (الشايب وابن زاهي، 2011، ص. 21).

إجرائيا، هي مجموعة القدرات والمهارات اللازمة للأستاذ كي ينجح في أداء مهمته، وتترجم في الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة (أساتذة التعليم الثانوي) على مقياس الكفايات التعليمية المطبق في الدراسة الحالية.

1.2.6. تصنيف الكفايات التعليمية

يزخر الأدب التربوي المتعلق بموضوع الكفايات التعليمية بعدد كبير من التصنيفات. سنحاول فيما يلي عرض البعض منها:

أ/ تصنيف التومي (2005) الكفايات التعليمية إلى نوعين:

- كفايات مرتبطة بحاجات المجتمع: التي تتعدد بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.
- كفايات مرتبطة بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: تتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين؛ كفايات خاصة أو نوعية تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين. وكفايات مستعرضة أو ممتدة تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.

ب/ تصنيف مفلح (1998) كفايات المعلمين التعليمية وفقاً لمكونات محتوى المقررات الدراسية إلى: كفايات ثقافية عامة، كفايات تخصصية، وكفايات مهنية.

ج/ كما صنف الفتلاوي (2003) الكفايات التعليمية إلى: الكفاية العلمية والنمو المهني، كفاية الأهداف والفلسفة التربوية، كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، كفاية تقويم التدريس.

د/ وصنفها براجل (2004) إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي:

- الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: تتضمن فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعلم.
- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: تتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي، وأهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.
- الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: تتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.
- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: تتضمن كفايات القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة.

هـ/ أما السيد (2004) فيصنف الكفايات التدريسية إلى أربعة أنواع هي:

- الكفايات المعرفية: تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية التعلمية.
- الكفايات الوجدانية: تشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة كثقة المعلم بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.

- الكفايات الأدائية: تُشير إلى كفايات الأداء التي يُظهرها المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، وهي تعتمد على ما حصّله المعلم من كفايات معرفية.
- الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين.

من خلال استعراض هذه التصنيفات للكفايات التعليمية نستخلص أن الأساس المعتمد في أغلب التصنيفات هو مضمون ومحتوى الكفايات التعليمية. كما تعتبر هذه التصنيفات متكاملة. والاختلاف في تصنيف الكفايات التعليمية، يعود إلى الاختلاف في مفهوم الكفاية في حد ذاتها، وإلى الاختلاف في طبيعة الهدف الذي اشتقت منه الكفايات التعليمية.

2.2.6. تصنيف الكفايات التعليمية في الدراسة الحالية

بناء على طبيعة الهدف من الدراسة الحالية، المتمثل في قياس الكفايات التعليمية لدى أساتذة المرحلة الثانوية، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، فإن الباحثة تتبنى تصنيف الكفايات التعليمية الذي يقسمها إلى مجالين:

1.2.2.6. مجال كفايات التدريس

يشمل الأداء المتصل بالسلوك التدريسي للمعلم داخل الفصل الدراسي، الذي يستهدف التأثير المباشر على الأداء التعلمي للتلاميذ، وهذه الكفايات يمكن ملاحظتها وقياسها. تتمثل في ثلاث كفايات الفرعية هي: كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، وكفايات التقويم.

كفايات التخطيط للدرس: يعرفها الأزرق (2000) بأنها قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محدداً الخطوات والمراحل المطلوبة، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة.

يُلخص عدس (2000) أهمية التخطيط للدرس في النقاط الآتية:

- يوفر التخطيط للمعلم الأمن والطمأنينة النفسية، ويُزيل عنه مصادر التوتر، بحيث يوقفه على خطوات التدريس، فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فيها، والخطوة التي هو مقبل عليها.
- يوفر للمعلم خبرة تعليمية، بحيث يساعده في أن يبدأ بالأهم، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية.

تشمل كفاية التخطيط في الدراسة الحالية مجموعة من الاجراءات السلوكية المحدِّدة للدور الذي يجب أن يقوم به المعلم أثناء إعداده للدرس.

كفايات تنفيذ الدرس: ويُقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة (الأزرق، 2000، ص.27).

وتتطلب كفايات تنفيذ الدرس قدرة المعلم على أداء المهمات التدريسية الآتية:

- تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ
- تنويع طرائق التدريس.
- استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- التركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد.
- التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.
- الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.
- إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها وتحقيق أهداف التعلم.
- تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ.

كفايات تقويم الدرس: مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثناءها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

تتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.
- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة.
- صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.
- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.
- المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه.

2.2.2.6. مجال كفايات الإدارة والاتصال

يشكل التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل أيضا إلى إكساب المتعلم أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من المتعلمين الآخرين وذلك لكون التربية عملية اجتماعية (تعوينات، 2009، ص. 10).

أكدت العديد من الدراسات على أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة. فيوضح كل من إبراهيم وحسب الله (2002) وتعوينات (2009) أن نجاح العملية التعليمية التعلمية يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم. ويعرف التفاعل الصفي بأنه عملية إنسانية متفاعلة بين التلاميذ ومعلمهم، أو بين التلاميذ أنفسهم (بشكل لفظي أو غير لفظي) بهدف تبادل الآراء ومناقشتها للوصول إلى نوع من التكيف الصفي وحالة من الانسجام تسمح بممارسة عملية التعليم والتعلم بفاعلية.

يمكن إدراج أهمية التفاعل الصفي في النقاط التالية:

- يُعتمد على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خُطط له.
- للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا تقع على عاتقه مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا أما المتعلم فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.
- يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفي أفكارهم وآراءهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.
- يزيد التفاعل الصفي من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.
- يساعد التفاعل الصفي التلاميذ على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ومواقفهم، وآرائهم فيسمعون لرأي الآخر ويحترمونه.
- يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية.
- يتيح للتلميذ فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجيا من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها.
- يقدم التفاعل الصفي فرصا مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية كما هي الحال في الحياة الواقعية.

7. الإجراءات المنهجية

1.7. منهج الدراسة

استعملنا المنهج الوصفي كونه يلائم طبيعة هذه الدراسة.

2.7. مجتمع وعينة الدراسة

يتضمن مجتمع هذه الدراسة كل أساتذة التعليم الثانوي لكل التخصصات من أربع ثانويات، من المقاطعة الغربية لولاية الجزائر. وتتكون عينة هذه الدراسة من (91) أستاذ وأستاذة تم اختيارها بطريقة قصدية من مختلف التخصصات يتوزعون وفق متغيرات الجنس، الأقدمية والتكوين.

الجدول1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس والأقدمية ومكان التكوين

الجنس	مكان التكوين	الأقدمية بالسنوات				المجموع
		أقل من 5 سنوات	[5، 10]	[10، 15]	[15، 20]	أكثر من 20 سنة	
أساتذة	مدرسة عليا	9	9	6	9	1	34
	جامعة	5	7	3	3	7	25
أستاذات	مدرسة عليا	1	6	5	3	3	18
	جامعة	0	5	2	1	6	14
المجموع		15	27	16	16	17	91

3.7. أداة الدراسة

تم استعمال في هذه الدراسة مقياس للكفايات التعليمية. يقيس درجة توافر هذه الكفايات لدى أساتذة التعليم الثانوي. تم تطوير هذا المقياس وفق مجموعة من الخطوات:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين عامة. والاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة من مقاييس مرفقة.
- صياغة أولية لعبارات المقياس، وهي 60 عبارة موزعة على 6 كفايات (التخطيط، التنفيذ، الادارة والتوجيه، الوسائل التعليمية، التقويم، الاتصال والتفاعل الصفي).
- القيام بالدراسة السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات).

استعملنا طريقتين لدراسة الصدق.

صدق المحكمين: للتحقق من مدى دقة ووضوح عبارات المقياس من حيث الصياغة اللغوية والمعنى العام، وكذلك مدى وضوح التعليمات ودرجة تمتع المقياس بالموضوعية، عُرض المقياس في صورته الأولية على 7 محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس من جامعة البليدة 2 والمدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

في ضوء الملاحظات والمقترحات قمنا بإجراء التعديلات المناسبة على المقياس، إذ تم حذف 8 عبارات ليصبح المقياس مكون من 52 عبارة. للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة متكونة من 31 أستاذ واستاذة. تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ثم معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول2.

الجدول 2: معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والبعد

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط بين العبارة ولمقياس	معاملات الارتباط بين العبارة والبعد
01	أضع خطة دراسة فصلية	0.566**	0,558**
02	أعمل على تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ	0.564**	0,526**
03	أضع قواعد وإجراءات مناسبة للنشاط الصفي المنظم	0.656**	0,535**
رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط بين العبارة ولمقياس	معاملات الارتباط بين العبارة والبعد
04	أستخدم السبورة بشكل مناسب ومنظم	0.545**	0,534**
05	لدي القدرة على استخدام أدوات متنوعة لتقويم أداء التلاميذ	0.547**	0,584**
06	أتقن مهارة الاستماع إلى التلاميذ	0.438**	0,507**
07	أضع خطة دراسة يومية	0.526**	0,545**
08	أنطلق من خبرات التلاميذ ومهاراتهم لإنجاز كل نشاط تعليمي	0.578**	0,555**

09	أعمل على شد انتباه التلاميذ	0.473**	0,516**
10	أستخدم وسائل تعليمية مناسبة لمستوى النمو العقلي للتلاميذ	0.423**	0,521**
11	أحدد بدقة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ في ضوء نتائج التقويم	0.343**	0,410**
12	أتحدث بوضوح مع التنويع في نبرة الصوت وحدته	0.348**	0,317**
13	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس والموقف التعليمي	0.488**	0,580**
14	أستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب	0.403**	0,498**
15	أنظم المساحة المتوافرة في القسم بكفاءة	0.497**	0,517**
16	أستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس	0.439**	0,558**
17	أعمل على تعزيز نقاط القوة لدى التلاميذ	0.508**	0,558**
18	أحرص على إقامة علاقات إيجابية مع التلاميذ	0.412**	0,647**
19	أقوم بصياغة الكفاءات المستهدفة من الدرس بصورة جيدة	0.576**	0,592**
20	أشرح وأبسط المهمات أو التعليمات لانجاز كل نشاط بعد القراءة المتأنية	0.301**	0,645**
21	أستجيب فورا للسلوك غير المناسب	0.420**	0,515**
22	أنوع في الوسائل التعليمية المستخدمة	0.499**	0,519**
23	أتقن معالجة نقاط الضعف والخلل في أداء التلاميذ	0.557**	0,531**
24	أخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم	0.635**	0,574**
25	أختار النشاط المناسب والمرتبط بالمحتوى التعليمي	0.585**	0,502**
26	أتفقد وأتابع أداء التلاميذ خلال إنجاز الأنشطة (أساعد، أنبه..)	0.514**	0,611**
27	أعزز السلوك الإيجابي	0.428**	0,591**
28	أراعي توفر الإثارة والدافعية في الوسائل التعليمية المستخدمة	0.583**	0,598**
29	أحرص على تطبيق التقويم بصورة مستمرة	0.498**	0,513**
30	أشجع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية	0.560**	0,583**
31	أقوم بصياغة الهدف العام للحصة بشكل واضح وشامل	0.509**	0,531**
32	أعمل على منح التلاميذ الوقت الكافي لإنجاز الأنشطة	0.465**	0,409**
33	أستخدم الإجراءات المناسبة لضبط النظام	0.540**	0,735**
34	أستخدم التقويم القبلي لقياس الخبرات المكتسبة عند التلاميذ	0.650**	0,607**
35	أعدل بين التلاميذ	0.406**	0,504**
36	أضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الانشطة التعليمية التعلمية	0.405**	0,568**
37	أنظم العمل في شكل مجموعات عمل صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة النشاط	0.489**	0,759**
38	أعزز أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ	0.455**	0,472**
39	أتابع الواجبات والأنشطة التي أعطيها للتلاميذ	0.619**	0,501**
40	أحرص على إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء والإدارة والمفتش	0.424**	0,587**
41	أقوم بكتابة المراجع المعتمدة في الدرس	0.561**	0,663**

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط بين العبارة ولمقياس	معاملات الارتباط بين العبارة والبعد
42	أتجنب الاستعجال وعدم إتمام المهام	0.657**	0,613**
43	أكون واعي بجميع الأنشطة داخل القسم لتوقع المشكلات المحتملة	0.719**	0,624**
44	أراعي الفروق الفردية أثناء طرح الاسئلة في القسم	0.524**	0,506**
45	أحرص على التواصل مع أولياء التلاميذ واطلاعهم على سلوك أبنائهم	0.272**	0,492**
46	أنظم خبرات الدرس على شكل مشكلات	0.344**	0,438**
47	أحرص على إثارة دافعية التلاميذ لتوجيه الأسئلة وأسمح لهم بالمناقشة	0.379**	0,454**
48	أشجع التلاميذ على تحمل المسؤولية وأدربهم على القيام بأدوار قيادية	0.536**	0,637**
49	ألتزم الموضوعية في إصدار الأحكام والآراء	0.367**	0,379**
50	أشجع التلاميذ على البحث في موضوع الدرس خارج القسم	0.383**	0,525**
51	أستخدم التقويم الختامي للتأكد من مدى تحقق الأهداف	0.492**	0,497**
52	أتحكم في تسيير وقت الحصة	0.594**	0,609**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 * دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من الجدول2 أن معاملات الارتباط بيرسون بين كل العبارات والأبعاد والمقياس ككل دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذه القيم تبين أن المقياس يتمتع بمستوى عال من الصدق ومنه تم الاحتفاظ بكل عباراته.

ولحساب ثبات المقياس اعتمدنا الطريقةمعامل ألفا كرونباخ Alpha Crombach:

بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها 31 أستاذ وأستاذة، قمنا بحساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده باستعمال معامل ألفا كرونباخ، كما هو موضح في الجدول3:

الجدول3: معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التخطيط	0.77
التنفيذ	0.84
الادارة والتوجيه	0.66
استعمال الوسائل التعليمية	0.81
التقويم	0.80
الاتصال والتفاعل الصفي	0.79
كل المقياس	0.82

يتبين من الجدول 3 أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد عالية إذ تراوحت بين (0.66 إلى 0.84) وكذلك قيمة ثبات المقياس ككل التي قدرت بـ 0.82، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى عال من الثابت وكاف لجعله مناسب ومقبول لأغراض استخدامه في هذا البحث.

يتكون المقياس في صورته النهائية من 52 عبارة، تكون الاجابة عليها وفق سلم ليكيرت الخماسي. وهي موزعة على 6 كفايات كما هو موضح في الجدول4:

الجدول4: توزيع العبارات على المقياس وفق الأبعاد

الأبعاد	العبارات في المقياس	المجموع
التخطيط الدرس	1، 7، 13، 19، 25، 31، 36، 41، 46	9
تنفيذ الدرس	2، 8، 14، 20، 26، 32، 37، 42، 47، 50، 52	11
إدارة الصف وتوجيه السلوك	3، 9، 15، 21، 27، 33، 38، 43، 48	9
استعمال الوسائل التعليمية	4، 10، 16، 22، 28	5
التقويم	5، 11، 17، 23، 29، 34، 39، 44، 49، 51	10
الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي	6، 12، 18، 24، 30، 35، 40، 45	8
	المجموع	52

4.7. المعالجة الإحصائية

استعملنا في هذه الدراسة الأساليب الوصفية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واستعملنا كذلك أساليب الدلالة الاحصائية: اختبار T لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، اختبار التباين الأحادي ANOVA. كما استعملنا معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ. تمت المعالجة الاحصائية باستعمال الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Spss23.

8. غرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.8. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: تنص على "تتوافر الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمستويات مختلفة".

الجدول5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الكفايات التعليمية

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات
التخطيط	35.8022	5.73531
التنفيذ	44.7912	4.02082
الإدارة والتوجيه	36.8132	3.62679
استعمال الوسائل التعليمية	19.9670	2.36855
التقويم	40.3956	4.24494
الاتصال والتفاعل الاجتماعي	34.4396	3.22907
كل الكفايات	212.2008	17.43529

يتبين من الجدول أن أفراد العينة يمتلكون الكفايات التعليمية المختلفة بمستويات متقاربة، وبالتالي لا يوجد اختلاف في مدى توافرها لدى أساتذة التعليم الثانوي، إذ بلغ متوسط درجات أفراد العينة في ابعاد المقياس (التخطيط، 35.80)، (التنفيذ، 44.79)، (الادارة

التوجيه، 36.81)، (استعمال الوسائل التعليمية، 19.96)، (التقويم، 40.39)، (الاتصال والتفاعل الصفي، 34.43) وهي كلها عالية ومتقاربة، وفي المقياس ككل (212.20) وهي درجة عالية.

يمكن نسب هذه النتيجة للاجتهاد الذاتي والممارسة الميدانية للأساتذة مما يدفعهم إلى السعي لفهم وتطبيق التعليمات التربوية الخاصة بالتعليم الحديث المبني على وجوب توافر الكفايات التعليمية. بالإضافة إلى إدراكهم لأهمية ممارسة المهارات بشكل متواصل وإتقانها من أجل القيام بأدوارهم بكفاءة وفاعلية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة لاستفادة أغلبية الأساتذة من دورات تدريبية تكوينية مكثفة يتلقاها الأستاذ أثناء الدراسة والعمل في مجال الكفايات التعليمية، وهذا ما يساعد على تطور كل هذه الكفايات لدى الأساتذة. إضافة إلى زيارات المفتشين المتكررة، بحيث أن المفتش يلعب دور المرافق والمرشد والمكون للأستاذ خلال مشواره المهني.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات قدور (2018) وفارس ومزوز (2017)، التي توصلت إلى وجود درجة عالية من الكفايات التعليمية لدى المعلمين. وتوصلت دراسة خويلدي وآخرون (2020) إلى امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط والتنفيذ بدرجة عالية وامتلاكهم لكفاية التقويم بدرجة متوسطة. وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كريوان (2009)، التي توصلت إلى وجود مستوى متدني للكفايات التعليمية لدى المعلمين. أما دراسة المومني (2019) فتوصلت إلى وجود مستوى متوسط للكفايات لدى المعلمين.

2.8. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: نصها هو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس".

الجدول 6: قيمة T لدلالة الفروق على مقياس الكفايات التعليمية وفق متغير الجنس

المتغيرات		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	مستوى الدلالة
الجنس	أساتذة	208.46	17.08	-1.518	0.133
	أستاذات	214.23	17.43		(غير دال)

يتبين من الجدول6 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

تفسر هذه النتيجة بتمتع كل من الأساتذة والأستاذات بالكفايات العلمية والتربوية المطلوبة لممارسة مهنة التعليم، واستفادة الجميع من نفس المسار التكويني النظري والتطبيقي المتضمن لنفس الخبرات من دورات تدريبية خلال المرحلة الدراسية التي أشرف عليها أساتذة جامعيين أكفاء، ونفس المرافقة الميدانية من قبل مفتشين وأساتذة ثانويين من ذوي الخبرة؛ مما سمح لكل أفراد العينة من الجنسين بمعرفة مختلف أنواع الكفايات التعليمية وكيفية تطبيقها، وإدراك أهمية امتلاك المعرفة الشاملة لهذه الكفايات لتسهيل وإنجاح العملية التعليمية.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة فارس ومزوز (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الكفايات التعليمية بين المعلمات والمعلمين. أما دراسة الغيشان (2011) فتوصلت إلى عدم وجود فروق ما عدا كفاية الاتصال والتقويم لصالح المعلمين. وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (قدور، 2018) التي توصلت إلى وجود فروق في الكفايات التعليمية لصالح المعلمين.

3.8. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: تنص على أنه "توجد فروق في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية".

الجدول 7: قيمة F لدلالة الفروق على مقياس الكفايات التعليمية وفق متغير الاقدمية

مصدر التباين	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4	0.781	0.540 (غير دال)
داخل المجموعات	86		
المجموع	90		

يتبين من الجدول7 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية.

يمكن تفسير هذه النتيجة باستفادة جميع الأساتذة من مرحلة تكوينية تربوية اكتسبوا من خلالها مهارات التدريس وتعرفوا على مختلف الكفايات التعليمية الأساسية. فبالنسبة لفئة الأساتذة الشباب حديثي التخرج فإنهم يلتحقون بمهنة التعليم وكلهم نشاط وحب ورغبة في هذه المهنة، مما يدفعهم لبذل جهد كبير في البحث والقراءة عن كل ما هو حديث في المجال التربوي، وهذا ما يجعلهم يتمتعون بمستوى عال في تطبيقهم للكفايات التعليمية المختلفة. أما بالنسبة للأساتذة الذين تفوق سنوات عملهم في الميدان التربوي 5 سنوات، فهم يعتبرون حسب آراء معظم مديري المؤسسات التعليمية والمفتشين التربويين "ذوو خبرة" وهذا ما يخفف عنهم ضغط التفتيش والمراقبة ويجعلهم يعملون في أريحية. وبحكم هذه الخبرة فهم يمتلكون مهارات عالية من الكفايات التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات قدور (2018) والغيشان (2011) وفارس ومزوز (2017)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق في امتلاك الكفايات التعليمية تعزى لمتغير الأقدمية والخبرة. وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات الجعنيني (2000)، والحمادي (1998) التي توصلت إلى وجود فروق في الكفايات تنسب إلى الأقدمية والخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة التي تفوق 10 سنوات.

4.8. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

تنص على أنه "توجد فروق في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التكوين".

الجدول 8: قيمة T لدلالة الفروق على مقياس الكفايات التعليمية وفق متغير التكوين

المتغيرات		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	مستوى الدلالة
التخطيط	مدرسة عليا للأساتذة	35.519	6.731	-0.541	0.590 (غير دال)
	جامعة	36.179	4.103		
التنفيذ	مدرسة عليا للأساتذة	43.980	3.963	-2.271	0.026 (دال)
	جامعة	45.871	3.887		
الادارة التوجيه	مدرسة عليا للأساتذة	36.461	3.556	-1.069	0.288 (غير دال)
	جامعة	37.282	3.887		
استعمال الوسائل التعليمية	مدرسة عليا للأساتذة	19.711	2.483	-1.191	0.237 (غير دال)
	جامعة	20.307	2.190		
التقويم	مدرسة عليا للأساتذة	39.692	4.483	-1.849	0.068 (غير دال)
	جامعة	41.333	4.073		
الاتصال والتفاعل الصفي	مدرسة عليا للأساتذة	34.096	2.745	-1.174	0.244 (غير دال)
	جامعة	34.897	3.768		
المقياس ككل	مدرسة عليا للأساتذة	209.46	17.35	-1.756	0.927 (غير دال)
	جامعة	215.87	17.09		

يتبين من الجدول 8 أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أفراد العينة على مقياس الكفايات التعليمية ككل تعزى لمتغير التكوين.

يمكن تفسير هذه النتيجة باستفادة كل من خريجي الجامعات وخريجي المدارس العليا على حد سواء من تكوين علمي ومرافقة ميدانية من قبل أساتذة من ذوي الخبرة أو المفتشين مما يسمح لهم من التحكم في الكفايات التعليمية وعدم وجود فروق دالة بينهم. كما يتبين من الجدول (8) أنه توجد فروق في كفاية التنفيذ لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن خريجي المدارس العليا يحظون بتربصات في الميدان قبل تخرجهم مما

يسمح بتنمية كفاءاتهم المختلفة في الواقع. وعدم تلقي خريجي الجامعات لتكوين بيداغوجي رغم تكوينهم العلمي عالي المستوى في التخصص. وهذا ما يؤكده Piaget بقوله "في معظم الأحيان نجد معلمي العلوم لا يهتمون بعلم نفس النمو، لكن لما تطرح عليهم مشاكل اكتساب المعرفة في صورة علاقات بين الفرد المتعلم والشيء المدروس، يجدون علاقة بين بعض المشاكل المركزية لتخصصهم العلمي ومعرفة علم النفس، وهنا يدركون أهمية هذا الجانب في التكوين".

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات _ التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الكفايات التعليمية تنسب إلى نوع التكوين. وتتعارض هذه الدراسة مع دراسة البنعلي ومراد (2003) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح المعلمين المؤهلين تربويا، أما دراسة فارس ومزوز (2017) فقد توصلت إلى وجود فروق في الكفايات التعليمية لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

9. خاتمة

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج تشير لامتلاك أفراد العينة الكفايات التعليمية المختلفة بمستويات متقاربة وبدرجات عالية. ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الأساتذة والأستاذات على مقياس الكفايات التعليمية. ولا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الأقدمية. ولا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التكوين ما عدا في كفاية التنفيذ وذلك لصالح خرجي المدارس العليا للأساتذة.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات التالية:

العمل على تطوير برامج التكوين التربوي ضمن إعداد الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة في الجزائر، ليساير المستجدات في مجال الكفايات التعليمية ومهارات التدريس مما يتيح للطلبة الأساتذة الفرص الكافية للتدريب العملي عليها، وهذا ما يؤدي إلى التحسن النوعي في مستوى أدائهم المهني بعد التخرج.

المتابعة المستمرة من الأساتذة الجامعيين والمشرفين التربويين للطلبة الأساتذة في مراحل التعليم المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) من خلال عقد ورشات عمل وندوات ودورات تدريبية في مجال الممارسة التدريسية والكفايات بمختلف أبعادها، بهدف إكساب هؤلاء الأساتذة الجدد الكفايات التعليمية وتطويرها لديهم.

توفير الدعم والحوافز اللازمة لتشجيع الأساتذة ذوي الخبرات التعليمية العالية لأهمية هذا العامل في تحقيق النجاح في العملية التعليمية التعلمية، وتوفير الحوافز كذلك لجذب الكفايات الجيدة.

رفع مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من أهمية في بناء الفرد وتطوير المجتمع.

إجراء دراسات تقيس الكفايات التعليمية للأساتذة في كل المواد الدراسية. ودراسات أخرى تقويمية لمناهج إعداد الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة. وإجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول إعداد برنامج تدريبي متكامل لإكساب الأستاذ الكفايات التعليمية اللازمة له وقياس مدى فاعليتها.

المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز.، وحسب الله، محمد عبد الحليم. (2002). *التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*. لبنان: دار الفكر العربي. https://www.noor-book.com/book/review/632723#.

الأسطل، إبراهيم حامد.، والرشيد، سمير عيسى. (2003). دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،1 (4)، 73 - 108. http://site.iugaza.edu.ps/ihastal/files/2016/04/An-Evaluative-study-to-lesson-plan-competency-for-Mathematics-Teachers-in-UAE.pdf

البنعلي، عدنان سعيد المقبل.، ومراد، سمير يوسف. (2003). الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الاعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي. *مجلة العلوم التربوية*(3، 143 - 172. DOI 10.12816/8591 .http://hdl.handle.net/10576/8591.

التومي، عبد الرحمن. (2005). *الكفايات، مقاربة نسقية*. المملكة المغربية: دار الهلال. https://www.noor-book.com -pdf

الجعنيني، نعيم حبيب. (2000). الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 27 (1)،57 - 74.

الحمادي، عبد الله. (1998). المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر. *حولية كلية التربية*،13، 237 - 263. https://qspace.qu.edu.qa/bitstream/handle-fulltext.pdf?.

الدريج، محمد. (2000). *الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج*. المملكة المغربية: منشورات رمسيس.

السيد، يسري مصطفى. (2004). مبادئ ومفاهيم أساسية في القياس والتقويم. جامعة أبو ظبي كلية التربية. مركز الانتساب الموجه: الإمارات العربية المتحدة.

الشايب، محمد الساسي، وإبن زاهي، منصور. (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر. 14 - 40. https://manifest.univ-ouargla.dz/archives/facult%C3%A9-des-sciences-sociales-et-sciences-humaines/33A9.html

الغيشان، ريما عيسى. (2011). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان للكفايات التعليمية. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية*، 2 (2)، 243 - 273. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/275/2/2/17913

الفتلاوي، سهيلة.، ومحسن، كاظم. (2003). *كفايات التدريس المفهوم، التدريب، الأداء*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. https://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb124505-84633&search=books

القاضي، يوسف مصطفى، وزيدان، محمد مصطفى. (1980). *اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة*. القاهرة: دار الشروق. https://www.noor-book.com-pdf

المومني، محمد عمر عيد. (2019). مدى امتلاك معلمي التربية المهنية في محافظة عجلون للكفايات التدريسية في مجالي التنفيذ وطرائق التدريس من وجهة نظرهم أنفسهم. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 12 (2)، 27 - 61. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/310/12/2/107501

براجل، علي. (2004). مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 10، 101 - 118. http://www.webreview.dz/spip.php?article739.

تعوينات، علي. (2009)، *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية https://drive.google.com/file/d/1MTrowk-gR5XoD9uUgLc2NmF9EtlQ7Opm/view

خزعلي، قاسم.، ومومني، عبد اللطيف. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. *مجلة جامعة دمشق*. 26 (3). 553 – 592. http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/553-592.pdf

خويلدي، الهواري.، محي الدين، جمال سليم، وبوراس، محمد. (2020). درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي للكفايات التعليمية الأدائية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم الانسانية*، 31 (1)، 223 - 239. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/31/1/116960

زيتون، حسن حسين. (2001). *مهارات التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، جمال (2011). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/ تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي من وجهة نظرهم دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*، 27 (4)، 325 – 374.. http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/325-374.pdf

صقر، عبد العزيز الغريب. (2005). *الجامعة والسلطة*. الاسكندرية: الدار العالمية.

عدس، محمد عبد الرحيم. (2000). *الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة*. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. https://www.noor-book.com/book/review/371844#

فارس، علي ومزوز، عبد الحليم (2017). دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط: دراسة مقارنة. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعي*، 10 (2)، 1 – 22. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/310/10/2/33490

قدور، عز الدين، (2018). درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية في المرحلة المتوسطة. *مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي* . جامعة الجزائر 3، (15)، 152 – 167.. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/260/9/1/53040

كرم، إبراهيم محمد. (2002). مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 3 (4). 123 - 163.

كريوان، عبد الوهاب عوض. (2009). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مدراء المدارس والموجهين التربويين. *مجلة العلوم التربوية*، 10 (3)،61 - 87.

مفلح، غازي. (1998). الكفايات *التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية*. [رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.سورية]. http://thesis.mandumah.com/Record/174902

De landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Collin.

Good.V. (1973). *Dictionary of Education*. New York Hill. Company.

Houston, R.W.R., & Howsam, R. B. (1974). *Exploring competency – based education*. California: Maccatchan Publishing.

Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences et se tourner le dos aux savoir*. Genéve : Publication universitaire.