أدوار معلم التعليم المتوسط في مقاربة التدريس بالكفاءات وأهم الكفاءات التدريسية اللازمة له لممارسة التعليم

محمد تيعشادين؛ سنة 3 دكتوراه

التخصص: علو التربية

جامعة الجزائر2

ـــ مقدمة:

بالرغم من أن التدريس بالكفاءات يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية ـ التعلمية بجعله يقوم بالبناء الذاتي للمعرفة وأنشطة التعلم، إلاّ أن هذا لا يعني أن دور المعلم محدودا فيها، إذ يقوم بعدة أدوار لا تقل أهمية عن التي كان يقوم بها في إطار المقاربات التقليدية، فلا شك أن مقاربة التدريس بالكفاءات بما أحدثته على العملية التعليمية التعلمية من مستجدات على مستوى الممارسة البيداغوجية والطرق التدريسية، وتمحور العمل التدريسي حول العلاقة بالمعرفة...الخ، كل هذا قد فرض على المعلم أدوار عديدة وجوهرية في الفعل التعليمي، وهذه الأدوار بدورها تستوجب من معلم التعليم المتوسط أن يتوفر على عدة كفاءات تستوجبها المهنة النبيلة التي يزاولها، وسنتناول في هذا المقال أهم الأدوار التي أوكلت لمعلم التعليم المتوسط في إطار التدريس بالكفاءات، وأهم الكفاءات التدريسية الواجب أن يتوفر عليها لمزاولة مهنته على أكمل وجه.

ـــ الإشكالية:

تعد الأدوار التي يقوم بها المعلم بصفة عامة ومعلم التعليم المتوسط بصفة خاصة، من العوامل المهمة التي تساهم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية في ظل التوجهات الحديثة للعملية التعليمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، ولقد تحدث «برونر» (bruner) أحد منظري هذه المقاربة عن الأدوار التي يجب أن يضطلع بها المعلم، والتي حددها في ثلاثة جوانب عريضة، فالجانب الأول يتمثل في أن المعلم يعد مصدرا

من مصادر المعرفة وهذا ما يتطلب منه أن يكون واعيا وملما بطبيعة المادة التي يشرف على تدريسها، أما الجانب الثاني فهو أن المعلم موجها ومدربا للتلاميذ على طرق وسبل اكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات، وأمّا الجانب الثالث فإن المعلم يعد نموذجا اجتماعيا وثقافيا يقتدي به التلميذ، مما يستوجب أن يكون المعلم معدا بدرجة عالية من الكفاءات للتعامل مع المتغيرات الثقافية والاجتماعية التي تطبع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة (الشديفات، 2004م، 426).

إنّ الواقع الجديد الذي أفرزته توجهات التدريس الحديث والفعال من خلال انتقال العملية التعليمية ـ التعلمية من السؤال ما ذا يتعلم التلميذ؟ إلى السؤال كيف يتعلم التلميذ؟ فرض على المعلم أن يعدل ويغير من أدواره السابقة التي كانت تتوقف على إلقاء وتلقين المعرفة للتلميذ ومطالبته له بحفظها واسترجاعها أثناء الامتحانات، إلى أدوار توجيهية تخطيطية وتسييرية لمسار تعلم التلميذ (الخالدي، 2002م، 08).

فالعملية التعليمية التي يقوم بها المعلم في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، فرضت على المعلم أن يقوم بعدة أدوار في العملية التعليمية ـ التعلمية، وهي مخالفة لما كان معروفا عليها في إطار مقاربة التدريس بالأهداف، فهو ملزما على التخطيط الدقيق للتدريس على مدار السنة، وملزما على اختيار الطرق التدريسية المناسبة لكل نشاط تدريسي مع ابتكار وتنويع الأساليب التدريسية لتفعيل عملية التدريس، وعليه أن يحفز التلاميذ للأداء ويوظف كل الأساليب والآليات التي تساهم في رفع دافعيتهم للتعلم والإنجاز، ويوظف كل خبراته ومهاراته التدريسية لجعل التلميذ في وضعية تعلم تساعده على اكتساب الكفاءات والخبرات المعرفية، كما يتوجب على المعلم أيضا أن يقوم بتوجيه عملية التعلم الفردي للتلميذ، ويقوم بعملية تحديد الأهداف التعليمية من جراء كل نشاط تعليمي، وفوق كل هذا فإن المعلم يتوجب عليه أن يقوم بعملية التقويم الدائم والمستمر لأداء التلاميذ، بغرض التأكد من مدى بلوغهم المستوى ألتحصيلي المناسب للمهارات والخبرات والكفاءات المستهدفة من البرنامج الدراسي ككل مجمع ومدمج للمعرفة، إلى غير ذلك من الأدوار التي أصبحت منوطة بالمعلم في التعليم المتوسط، ولا يسعنا هنا إلا أن نؤكد على أن هذه المهام والأدوار تفرض على المعلم أن يكون متمتعا بمجموعة من الكفاءات التدريسية في المجال المعرفي

والمهني والمجال ألعلائقي، والتي تمكنه من القيام بمهمته التعليمية على أكمل وجه، والتي سنحددها من خلال إجابتنا المقتضبة في هذا المقال على السؤالين:

ـ ما هي الأدوار التي يقوم بها معلم التعليم المتوسط في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات؟ وما هي الكفاءات التدريسية التي تستوجبها هذه الأدوار؟

أوّلا: الأدوار التّي يقوم بها المعلم فتتمثل في:

ـ ابتكار الوضعيات التعليمية والطرق التدريسية ومنهجيات التعليم: فمقاربة التدريس بالكفاءات تفرض على المعلم اختيار أنسب الطرق والمناهج والوسائل والأدوات التدريسية التي تناسب الأنشطة التي يعرضها على التلاميذ، وجعلهم يقومون بالتعامل معها على الوجه الذي يرونه مناسب، وإن كانت تدخلاته هنا تكون لتوجيه التلاميذ لحل المشكلة وتنظيم الوضعيات التعليمية، وعلى هذا الأساس فعلى المعلم أن يكون ملما بكل أساسيات التدريس الفعال وقواعد بناء الوضعيات التعليمية ومنهجياتها، وأن يكون على دراية بقواعد بناء وتخطيط وتطبيق المنهج إلى جانب الدراية بمحتوياته، وهذا كله يبصر المعلم بكيفية اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة لكل وحدة من وحدات المادة، كما يمكنه من حسن اختيار منهجيات وطرق التدريس الفعالة (حاجي فريد، 2005م،81)، وعندما يقوم المعلم بتحديد واختيار الوضعيات التعليمية لا بد عليه أن يراعي العلاقة الموجودة بين الوضعيات التعليمية وبين المنهجيات والوسائل التدريسية من جهة، وبين الوضعيات التعليمية وطبيعة النشاطات والمشاريع والمشكلات التي يعرضها على المتعلم من جهة ثانية، بغية اختيار الوضعية التعليمية والوسائل والأساليب التي تناسب النشاط التعليمي، وعلى مدى توفر هذا الشرط يتوقف نجاح المعلم في تحقيق الهدف من الأنشطة التي يعرضها على التلاميذ داخل القسم، وعلى هذا الأساس يؤكد المهتمين والمختصين في شؤون التربية والتعليم، على المكانة التي يحتلها النشاط التدريسي في المنهاج الدراسي، على اعتبار الفعالية التدريسية التّي يؤدي إليها الارتباط الوثيق بين الأنشطة والهدف منها، فإذا كانت الأهداف تحدد لنا ما الذي نريد بلوغه من المنهاج الدراسي، فإن الأنشطة التعليمية هي التي تحدد لنا الكيفية والأسلوب والوسيلة المستخدمة لبلوغ ذلك الهدف من جراء العملية التعليمية. التعلمية (بسيوني،

1991،231)، ومن ناحية اختيار المعلم للطرق التدريسية المناسبة لكل وضعية تعليمية، فإنه يتوجب على المعلم مراعاة المعايير التالية:

* مدى ملائمة الطريقة التدريسية للنشاط التعليمي، إذ أن الهدف من النشاط الممارس هو الذي يحتم على المعلم انتهاج طريقة تدريسية دون سواها من الطرق، من حيث العمومية والكفاءة التي يهدف إلى تمكين التلاميذ من بلوغها، فإذا كان الهدف من النشاط التعليمي هو تحسين كفاءة التعبير الشفهي والكتابي لدى التلميذ، فإنه يتوجب على المعلم أن يستخدم طريقة المشروع، وذلك بأن يعرض على التلاميذ مجموعة كبيرة من الجمل المبعثرة ويطلب منه الربط بينها لتشكيل نص أو فقرة بطريقة شفهية أو كتابية، بعد انقضاء مهلة التفكير التي يمنحها لهم لإيجاد الترتيب المناسب لتلك الجمل.

* طبيعة محتوى المادة الدراسية، فلا شك أن الطرق التي تناسب مادة لا يمكن أن تناسب مادة دراسية أخرى، كما أن صعوبة محتوى المادة العلمية التي تعرض على التلاميذ وطبيعة العمليات العقلية التي يتطلبها التعامل معها، تحتم على المعلم اختيار أنسب الطرق التدريسية لتناول ذلك المحتوى، فقبل أن يقوم المعلم بالتخطيط للطريقة التدريسية التي سيستخدمها، عليه أن يكون على دراية ووعي بمختلف خصائص ذلك المحتوى، من خلال علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالمادة الدراسية.

* مدى ملائمة الطريقة التدريسية لخصائص التلاميذ من ناحية الفروق الفردية، خصوصا ما تعلق منها بالجانب العقلي والذهني، إذ أن تعرف المعلم على خصائص المتعلم تعد الخطوة الأولى التي لا غنى عنها، بغرض اختيار الطريقة التدريسية التي يمكن أن يتوافق معها تلاميذ نفس القسم غير متساوون في القدرات والإمكانات العقلية والنفسية، وعليه يجب على المعلم التأكد من أن الطريقة التدريسية تناسب التلاميذ وقادرة على جذب انتباههم، وتنشيط تفكيرهم واستثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز، ومتناغمة مع قدراتهم وخبراتهم المعرفية السابقة، وقد يواجه المعلم في هذا الخصوص مشكلة اختلاف تلاميذ نفس القسم في فروقهم الفردية وفي مستوياتهم الدراسية، وعليه في هذا الحالة أن يتجاوز هذه المشكلة بتنويع أساليب العمل في نفس الطريقة التدريسية بما يؤدي إلى تحقيق أكبر قدر من الانسجام بين المستويات والفروق المتباينة بين التّلاميذ (أبو حويج، 2000م، 174).

* أن يراعي المعلم أثناء اختيار الطرق والأساليب التدريسية مدى وفرة الوسائل والإمكانات المادية، خصوصا لما يتعلق الأمر بطريقة المشاريع أثناء التعامل مع الأنشطة التي تستوجب منه انتهاج هذه الطريقة، سواء أكان ذلك أثناء إنجاز مشاريع داخل المدرسة أو خارج البيئة المدرسية، كما يراعي المعلم في ذلك الحدود الزمنية لإنجاز النشاط التدريسي (جرادات وآخرون، 2008م، 76).

ـ القيام بتشكيل الأفواج والمجموعات في إطار العمل بطريقة الأفواج أو في ما يعرف بالتعلم التعاوني: وذلك وفق الحاجات المرصودة من جراء عملية التعلم والتي تترجم في الأهداف المرجوة منها، حسب ما تقتضيه نتائج عملية التقويم المبدئي للتلاميذ، ويكمن دور المعلم هنا في التوزيع والتقسيم المناسب للأفواج مع مراعاة الأهداف المراد بلوغها، وكذا مراعاة متطلبات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لخلق الثقة المتبادلة بين أفراد نفس الفوج، لتكوين أفواج ومجموعات ذات كفاءة فعالة في التعامل مع المشكلات والأنشطة التعليمية المعروضة عليهم (حاجي، 2005م، 81).

ـ العمل على جلب انتباه التلاميذ نحو شخصه: فلتجنب نفور التلاميذ منه يقوم المعلم بعدة إجراءات محفزة ومرغبة للتلاميذ على التعلم، ولا تتوقف فائدة هذا عند حد جذب انتباههم نحو شخصه، بل تفيده هذه الإجراءات كذلك في جعل التلاميذ ينجذبون بكل اهتمامهم نحو العملية التعليمية التي تمارس في إطارها النشاطات المدرسية، ويعتمد المعلم هنا على الانطلاق من خلال العقبات التي تعيق عملية تعلم التلاميذ ومن خلال العملية التقويمية في الدرس السابق لجعل ذلك كمقدمة للدروس اللاحقة، وبالتالي تتحول العقبات التي واجهها التلاميذ سابقا كهدف أساسي يسعون لبلوغه في مرحلة لاحقة، فيتحفز التلاميذ وترتفع دافعيتهم للتعلم ويكون ارتباطهم الذهني بالدروس شديد الصلة والوثاق (Perrenoud, 2004,79)، ولكي يتمكن المعلم من أداء هذا الدور يجب عليه أن يوظف مختلف العناصر والآليات السلوكية التي تؤثر على انتباه التلاميذ ومنها:

* إضفاء عنصر التشويق على الأنشطة التعليمية ـ التعلمية بغرض استثارة اهتمام التلاميذ، وذلك من خلال تهيئة التلاميذ للتعامل مع الدرس من خلال طرح أسئلة مرتبط بالدرس بطريقة تثير فضولهم، واستثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز باستخدام الأمثلة والصور والنماذج وغيرها من الوسائط التعليمية الحديثة،

إضافة إلى طرح المعلومات على التلاميذ بالشكل الذي يجعلها مرتبطة بالبيئة التعليمية داخل القسم...إلخ، وهذا كله من شأنه أن يجعل موضوع الدرس مستحوذا على انتباه التلاميذ.

* تنويع المعلم لعملية استخدام الحوافز على اعتبار أن التحفيز سلوك يقوم به المعلم بهدف ربط التلاميذ بالدرس عن طريق عدة خطوات، مثل تنويع أساليب عرض الأنشطة المدرسية، تشجيع التلاميذ على تقديم كل ما لديهم من معطيات وخبرات ومعلومات تساهم في إثراء الأنشطة التعليمية، مع تجنب المعلم توجيه انتقادات سلبية لأجوبة التلاميذ، والتي قد تثبط من عزيمتهم، وتؤثر سلبا على تفاعلهم مع النشاط التعليمي، وبصيغة أخرى على المعلم أن يوظف كل أساليب التغذية الراجعة، نظرا لأثر ذلك على ربط التلاميذ بالعملية التعليمية ـ التعلمية التي تعالج فيها المسائل والمشكلات والأنشطة المعروضة عليهم في القسم.

* أن يعمل المعلم دوما على تحسين عملية الاتصال والتواصل بينه وبين التلاميذ من جهة، وبين تلاميذ نفس القسم من جهة أخرى، بغرض خلق أجواء تفاعلية إيجابية داخل القسم، إذ تعد عملية الاتصال الوسيط الذي تمارس في إطاره العملية التعليمية ـ التعلمية وبالتالي عملية التواصل والاتصال الإيجابي داخل القسم أثناء القيام بالأنشطة التعليمية، تساهم إيجابيا في جعل التلميذ في ارتباط دائم بالعملية التعليمية، وتكون دافعيتهم للتعلم والإنجاز دائما مرتفعة، مما يؤثر إيجابيا بدوره على درجة انتباه التلاميذ داخل القسم (الفتلاوي، 2003م، 42).

* تقبل أفكار وآراء التلاميذ وتشجيعهم على المبادرة والأداء أثناء تناول الأنشطة والمسائل والتمارين المعروضة عليهم، فإشعار التلاميذ بالمكانة والدور الذي يؤدونه في العملية التعليمية ـ التعلمية يجعل دافعيتهم للتعلم والإنجاز مرتفعة، وهذا بدوره يجعلهم دائمي الارتباط بالأنشطة، وبالتالي ضمان انتباههم الدائم لها أثناء كل درس، وهذا ما يقبلون على حل التمارين والمشكلات المعروضة عليهم بفاعلية قد تفوق توقعات المعلم، إذ أن عمل المعلم على تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال منحهم روح المبادرة عامل مهم لجلب انتباههم للأنشطة التعليمية داخل القسم (الحيلة، 2008م، 65).

ـ الدِّراية والإلمام بخصائص المتعلم وكذا بالفروق الفردية التي يتميز بها كل متعلم: ويسعى المعلم من خلال ذلك قدر الإمكان لتضييق الهوة بين المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين، ومن هذه الناحية يعمل المعلم من خلال سلوك توجيهي لوضعية كل متعلم في المواقف أو الوضعيات التعليمية المختلفة، بغرض تجاوز الفروق بين التلاميذ إلى أقصى حد ممكن، ولا يمكن للمعلم أن يقوم بهذا الدور ما لم يكن ملما بالنظريات النفسية والتربوية التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد واستثمار ذلك في هذا المجال، وعلى هذا الأساس لا بد أن يكون بمقدوره أن يقترح على التلاميذ نشاطات تنسجم مع ميولهم وقدراتهم العقلية والذهنية المتباينة المستوى من تلميذ لآخر، وهذا لكي يجعل من طرق التدريس التي ينتهجها منسجمة ومتوافقة مع خصائص شخصية التلاميذ (حسونات وإرزيل، 2002م،266)، وفي هذا الصدد تقول «الفتلاوي»: « إن دراية المعلم بخصائص المتعلم ما هي إلا عملية تحليل للخصائص المشتركة بين المتعلمين من حيث مستوى النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والدراسي، وأيضا هي عملية تحليل للخصائص الفردية للمتعلم مثل القدرة على التركيز والانتباه ودرجة الاعتماد على النفس ومستوى الدافعية وغيرها» (الفتلاوي، 2003م،40).

ـ التقويم المستمر لأداء ومنجزات التلاميذ: إذ تعد عملية التقويم حسب «كرونباخ» بمثابة الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين، بهدف المساهمة في تطوير مستوى المتعلم أو تعديله وتحسينه لتجاوز الثغرات التحصيلية التي يواجهها في مساره الدراسي (أبو جادو، 2000م، 223)، وتفرض العملية التعليمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات على المعلم أن يهتم بتقويم أنشطة المتعلم بشكل مستمر، بغرض الاستفادة من نتائج ذلك في تحسين مستوى التلاميذ، والسير بهم نحو تحقيق الكفاءات المستهدفة من العملية التعليمية ـ التعلمية، أي من خلال إتباع كل نشاط يقوم به التلميذ بعملية تقويم يتمكن المعلم من البلوغ بالتلميذ الأهداف المسطرة من النشاط ألا وهو مساعدته على تكوين كفاءاته، وهذا بشرط أن يركز المعلم على التقويم الختامي التكويني أكثر من أنواع التقويم الأخرى، وتؤكد أبحاث علم النفس التربوي على أن إتقان المعلم عملية استخدام أساليب التقويم المختلفة، هو الذي يجعله يتمكن من الرقي بمستوى التلاميذ إلى الحد المقبول من التحصيل العلمي، على اعتبار أن

كل أسلوب تقويمي مرتبط بهدف من الأهداف أو مرتبط بكفاءة من الكفاءات المستهدفة، والتي يريد المعلم أن يتأكد من مدى تحقيقها من طرف كل تلميذ، فإذا أراد المعلم التأكد من مدى اكتساب التلميذ لمهارة معينة عليه أن يستخدم الملاحظة كوسيلة تقويمية، أما إذا أراد التأكد من مدى استيعاب التلميذ لحقائق وقوانين ومبادئ علمية، يقوم ببناء تمارين أو اختبارات تمكنه من التأكد من مدى مقدرة التلميذ على توظيف مكتسباته السابقة لحل التمرين أو المسألة المعروضة عليه، ولا شك أن مقاربة التدريس بالكفاءات تتيح للمعلم استخدام أساليب تقويمية متنوعة، فتتيح له استعمال الأسئلة والاختبارات المختلفة الأنواع والأشكال، ملاحظة أداء التلاميذ، أساليب التقويم الذاتي، الواجبات المنزلية والاستجوابات التشخيصية قبل كل حصة...الخ (مرسي، 1998م، 33).

ـ التخطيط للدرس: فبما أن العملية التعليمية ـ التعلمية تستوجب من المعلم بناء تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية، التي يهيئها للوصول بالتلاميذ إلى مستوى اكتساب الكفاءات والمهارات العلمية المستهدفة من جراء كل نشاط تعليمي، فإن لعملية التخطيط للدرس الملقاة على كاهل المعلم، مكانة هامة بالنسبة لمختلف الأدوار التي يقوم بها، بحيث يتوقف تحقيق الهدف من كل نشاط تعليمي إلى حد كبير على مدى إتقان المعلم لمهارات التخطيط الفعال للدرس، وعلى هذا الأساس يقوم المعلم بدور هام في تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأهداف المرجوة منها، وفي إطار التدريس بالكفاءات تقع على المعلم مسؤولية تحديد الكفاءات المراد تلقينها للتلاميذ وتحديد محتواها، وتحديد الإجراءات والأساليب التدريسية التي تمكن التلاميذ من بلوغها وإتقانها، وكذا اختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة لتقويم إنجازات التلاميذ، مع تحديد الزمان والمكان المناسب لتنفيذ الأنشطة الصفية المرتبطة بالكفاءات المستهدفة، ويجب أن نشير هنا بأن دور المعلم في التخطيط للدرس من المستحسن أن لا يقوم به منفردا، فمن المفيد أن يشرك التلاميذ في ذلك على اعتبار محورية المتعلم في العملية التعليمية في مقاربة التدريس بالكفاءات، كما أنه على المعلم أثناء التخطيط للدرس أن يراعي مبدأ واقعية الخطط المعدة لتنفيذ كل درس، ومدى قابليتها للتنفيذ ومدى فاعليتها ومدى ملاءمتها للمستويات العقلية والدراسية التي يتمتع بها التلاميذ (جرادات وآخرون، 2008م، 75).

- **العمل على تحديد المهام التعليمية بشكل دقيق**: إذ أن مقاربة التدريس بالكفاءات تفرض على المعلم تصميم المهام التعليمية والأنشطة المتعلقة بها بشكل يسمح بتجسيد الطابع البنائي للمعرفة، وذلك علن طريق تحديد مهام تجعل المتعلم يوظف معارفه ومهاراته السابقة أثناء التعامل مع الأنشطة والمهام التعليمية داخل القسم، ولذا على المعلم أن يحدد المهام بالشكل الواضح والمحدد لضمان عدم نفور التلاميذ من المسائل والأنشطة المعروضة أمامهم، ويفترض على المعلم في هذه الحالة أن يحدد دوره في العملية التعليمية ويحدد دور المتعلم إلى جانب ذلك لتنظيم العملية التعليمية - التعلمية، كما يجب عليه أن يعمل على تبسيط المهام التي تساعد التلاميذ على الإنجاز والتحصيل للمعرفة والإتقان للكفاءات بأقل جهد ووقت مكن، فضلا عن هذا على المعلم كذلك أن يقوم بتقدير احتمالات بلوغ الكفاءات من كل نشاط ومهمة تعليمية تمارس داخل القسم، ويقوم بإدارة وضبط كل الأمور التي تخدم عملية إنجاز المهمة أو النشاط، ويعمل على تجاوز العقبات التي تعيق تنفيذها في كل مرحلة من مراحل الإنجاز، وقد يتبادر إلى ذهن القارئ بأن ما ذكرناه في هذا الصدد يتناقض مع جعل مقاربة التدريس بالكفاءات التلميذ محور العملية التعليمية - التعلمية، ولكن دور المعلم في تنظيم المهام والأنشطة يعود إلى عدة اعتبارات من بينها أن التلميذ بمفرده قد لا يصل إلى اكتساب متكامل للكفاءات والمهارات المستهدفة، وهذا ما يفرض على المعلم أن يقوم بجعل التلميذ يقوم بدور الإنجاز للأنشطة ويقوم هو بدوره المتمثل في توجيه عمل التلميذ، من خلال خطة معدة مسبقا يحدد من خلالها للتلاميذ توقعات المراحل التي يمكن أن يتدخل فيها إن رأى حاجة لذلك، عن طريق تقديم بعض أساليب التغذية الراجعة التي تفضي إلى جعل المعارف التي يكتسبها التلميذ متكاملة مدمجة وفق بنيتها الكلية (عفانة وآخرون، 2008م، 105-109).

- **إدارة البيئة الصفية داخل القسم**: فالمعلم يقوم بهذا الدور بغرض توفير نظام فعال داخل القسم، من خلال توفير كل الشروط والظروف اللازمة لضمان حدوث انتقال أثر التعلم لدى التلاميذ، وتعد إدارة بيئة القسم عملية مهمة بالنسبة للعملية التعليمية - التعلمية، على اعتبار أن عملية التعلم داخل القسم هي عملية تفاعل إيجابي بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين تلاميذ نفس القسم من جهة أخرى، والتي تحدث أثناء التعامل مع الأنشطة التعليمية المعروضة على التلاميذ داخل القسم، وهي تتطلب بالضرورة بعض

الشروط التنظيمية التي تحتم على المعلم تولي دور توفيرها وبالتعاون مع التلاميذ لإضفاء جو ديمقراطي على العملية التعليمية.

إن هذا الدور يحتم على المعلم أن يتفقد حضور وغياب التلاميذ بشكل مستمر ويحرص على مواظبتهم على الدراسة، ويعمل على توفير وضمان الوسائل والوسائط المستخدمة في العملية التعليمية، كما يقوم كذلك بتعزيز السّلوكات المرغوبة التي يبديها التلاميذ، وكفهم عن السّلوكات غير المرغوبة للحفاظ على جو النظام داخل القسم، وعليه كذلك أن يقوم بتنظيم عملية الاتصال والتواصل والتفاعل داخل القسم لإثارة الدافعية والرغبة في التعلم لدى التلاميذ، والمعلم لما يقوم بتنظيم بيئة القسم على الوجه المطلوب، فإن ذلك يمكنه من تجاوز عدة مشكلات مدرسية سواء تلك التي تعترض مهامه التعليمية أو تلك التي تعرقل مسيرة التلاميذ، ويساعده هذا بالتالي على اقتصاد الجهد والوقت في بلوغ الكفاءات المستهدفة من جراء الأنشطة التعليمية المختلفة من طرف التلاميذ.

ولا بد من الإشارة بأن المعلم لكي يقوم بتنظيم بيئة القسم لا بد عليه أن يتعرف على الحاجات التعليمية للتلاميذ، بالاعتماد على مختلف مصادر المعلومات التي توفرها الإدارة المدرسية له، بالإضافة إلى إلمامه بأبجديات وقواعد تدخل في حيز المهام التنظيمية لبيئة القسم (جرادات وآخرون، 2008م، 122-143).

- توجيه التلاميذ إلى الطرق والأساليب الفعالة للتعلم واكتساب الخبرات والكفاءات المعرفية: إذ على المعلم أن يكون القائد الموجه لعملية تحصيل وتعلم التلاميذ، مستندا في ذلك على خبرته ومهاراته وكفاءاته المهنية، فعلى المعلم أن يعلم التلاميذ كيف يتعلمون وكيف يحصلون المعارف والمبادئ والمفاهيم بدلا من تقديم المعرفة جاهزة لهم، فنجده يرشد التلاميذ إلى كيفية تسخير قدراتهم الذاتية لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، ويلقنهم الطرق والأساليب التّعلمية التي تتماشى مع قدراتهم الفردية، على اعتبار أن التلاميذ متباينون في فروقهم الفردية وهذا ما يجعل الطريقة التي تكون نافعة مع التلميذ الفلاني قد لا تجدي نفعا مع تلميذ آخر، كما يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ إلى الأساليب والطرق المثلى التي تساهم في بلوغهم أهدافهم الخاصة بأقل جهد وطاقة وفي أقل مدة زمنية ممكنة وبأعلى كفاءة (العشي، 2008م، 149).

ثانيا ـ الكفاءات التدريسية التي تستوجبها مقاربة التدريس بالكفاءات من معلم التعليم المتوسط:

تعد الكفاءات التدريسية للمعلم مجموعة من القدرات والمبادئ التي يجب أن يمتلكها ويؤمن بها كل معلم والتي يوظفها في عمله التدريسي، ويكون قادرا بواسطتها على تحقيق نتائج مرغوبة فيها جراء عملية التعليم، وتوفر هذه المجموعة من الصفات تجعل منه معلما فاعلا في عمله التدريسي (عدس، 2000م، 37)، وبنظرة متأنية لما استعرضناه من الأدوار التي يقوم بها المعلم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، وبنظرة أيضا إلى الطرق التدريسية وكذا الأساليب التي يعتمد عليها المعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات، نتأكد بأنه ما زال يلعب أدوارا مهمة ومؤثرة في العملية التعليمية ـ التعلمية، وهذا ما جعله يحتل مكانة الريادة والقيادة في المجتمع، بحيث على عاتقه تلقى مسؤولية نجاح مقاربة التدريس بالكفاءات، من حيث عملها في تمكين المجتمع من تحقيق أهدافه من خلال المنظومة التربوية، ولا شك أن تمكن المعلم من القيام بالأدوار المنوطة به في العملية التعليمية ـ التعلمية حسب الكفاءات المهنية التي يمتلكها، والتي يوظفها في أداء عمله على أكمل وجه ممكن، وهذه الكفاءات هي التي أصبحت تنادي بها الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، إذ أنها تصر على أن برامج تكوين المعلمين يجب أن يتركز على الاتجاه القائم على الكفاءات التدريسية، وعلى الرغم من اختلاف التصنيفات للكفاءات التدريسية التي يجب توفرها في المعلم ليزاول مهامه على أكمل وجه، إلا أننا سنحاول جاهدين ذكرها بنوع من الإيجاز فيما يلي:

ـ كفاءات التخطيط:من هذه الناحية يجب أن تتوفر لدى المعلم كفاءات الإعداد والتخطيط المسبق والمنظم للنشاط أو الموقف التعليمي، وفقا لما يستوجبه الموقف التعليمي من مواءمة وموازنة بين تحديد الأهداف واختيار الطرق والوسائل التدريسية، وتعد كفاءات التخطيط من أهم الكفاءات التي يتوجّب على المعلم الإلمام بها، على اعتبار أنها أحد أهم السُّبل التي تضمن نجاحه في مهمته التعليمية على أكمل وجه، وبالتالي ما ينعكس إيجابيا على رضاه المهني ومنه توافقه الإيجابي مع المهنة النبيلة التي يزاولها، والتي تترجم مباشرة نوعية المردود الذي يقدمه والأداء الذي يقوم به، سواء أكان ذلك على مستوى رسم الخطط اليومية أو الشّهرية أو السّنوية، أو على مستوى طرق إعداد وتصميم الدروس، أو على مستوى التخطيط للمقرر الدراسي السنوي ككل، ويمكن الاستدلال على كفاءة المعلم في العمل التخطيطي للتدريس، من خلال مدى قدرته على التحديد الدقيق للكفاءات المستهدفة من النشاط ومدى قابليتها للتحقيق، إضافة إلى

مدى الإحكام الذي تتميز به الخطة التي يعدها لكل درس أو نشاط تعليمي بمخطط تتوفر فيه شروط التحضير الجيد، فضلا عن هذا يمكننا الاستدلال على أن المعلم يمتلك كفاءات التخطيط من خلال قدرته على الموافقة والمواءمة بين محتوى المادة وعناصرها لتحقيق التنظيم المنطقي لها (الأزرق، 2000م، 29، 30).

إنَّ المعلم الذِّي يمتلك كفاءات عالية على مستوى التخطيط للتدريس، هو المعلم الذي بإمكانه أن يحدد توقعات دقيقة لوجهة ومسار الأنشطة التعليمية، فهو الذي بمقدوره أن يحدد كيف يحدث التعلم، ويحدد الدور المناسب للتلاميذ في العملية التعليمية ـ التعلمية من أجل حدوث انتقال أثر التعلم بشكل فعال، ويستطيع أن يجد الطريقة التي يوصل بها المعلومات للتلاميذ، لتسهيل عملية تحصيلهم للمعارف والمبادئ والمفاهيم العامة، وكذلك هو الذي يكون واعيا ومدركا للتغيرات المراد إحداثها في شخصية التلميذ، وهو الذي يستطيع تحديد الحاجات العلمية للتلاميذ، والتي يجب أن تستجيب لها الخطة التي سبق وأن أعدها، فضلا عن هذا فالمعلم الذي يتمتع بالكفاءة والقدرة على التخطيط للتدريس، هو الذي يكون بمقدوره توقع احتمالات نجاح الخطة واحتمالات فشلها، وعلى إثر ذلك يقوم بإدخال التعديلات الضرورية عليها بناء على توقعاته لاحتمالات نجاحها أو فشلها (الحيلة، 2008م، 370، 371).

ـ الكفاءات العلمية والمعرفية: تتمثل الكفاءات العلمية والمعرفية التي يشترط توفرها لدى المعلم، في المعرفة الشاملة بالمحتويات والمضامين التي تشتمل عليها المادة التي يدرسها، سواء تعلق الأمر بمحتوى المقرر في البرنامج الدّراسي، أو المعارف العامة التي توصلت إليه الدراسات والأبحاث المرتبطة بالمادة المدرسة، ومن هذه الناحية يشترط على المعلم أن يمتلك الكفاءة والقدرة على التحكم في المحتويات المرتبطة بالمادة الدراسية بقدر كاف من السهولة واليسر، بغرض تمكنه من بنائها وتنظيمها في وضعيات تعليمية ومهام معقّدة، انطلاقا من مواهب وقدرات وكفاءات التلميذ، وتوفر المعلم على هذه الكفاءات يمكنه من ترجمة محتوى المادة إلى أهداف تعليمية مرتبطة بالكفاءة المراد إكسابها للمتعلم، وتحويل هذه الأهداف إلى نشاطات ومشاريع قابلة للإنجاز ومرتبطة بواقع التلميذ، كما تمكنه من التحكم في المبادئ والمفاهيم والأسئلة والنماذج التي تنظم وتؤطر المعارف المتضمنة في المادة، ومن دون توفر المعلم على هذه الكفاءات

تختفي الوحدة الكلية لمعارف المادة، وتضعف قدرة المعلم على التخطيط للتدريس (بيرينو، 2010م، 31-33).

إن تمكن المعلم من الكفاءات العلمية تتيح له عدة مزايا تتطلبها مهنة التعليم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، إذ تجعله أكثر ابتكارا وإبداعا ومبادرة في إيصال أكبر قدر من المعلومات للتلاميذ، بغرض إثراء خبرتهم المعرفية وتطوير كفاءاتهم الدِّراسية وتوجيههم إلى البحث عن المزيد بكل شغف، وبصيغة أخرى فالمعلم الذي يمتلك ثقافة ودراية واسعة ليس في مجال تخصصه فحسب، بل حتى في المجالات الأخرى التي قد يكون لها ارتباطا بالعلم والمعرفة، يكون أكثر مقدرة على إيجاد وابتكار البدائل لسد أي فراغ أو شغور قد يلاحظه في المواضيع الواردة في البرامج الدراسية السنوية المقررة من طرف المسئولين على مجال التربية والتعليم، مما يفيده في سد هذه الثغرات والفراغات التي تتجلى له أثناء المواقف التعليمية أو الوضعيات التدريسية بخبراته وكفاءاته ومعارفه التي يمتلكها.

ولا بد أن نشير هنا بأن عملية عرض المعلم المعلومات والخبرات العلمية الواسعة التي يمتلكها على التلاميذ، لا يجب أن يفهم القصد منه أن يقوم بتقديم المعلومات والأفكار والمبادئ للتلاميذ بشكل سردي دون أي تخطيط مسبق لذلك، بل يجب عليه أن ينتقي ما هو مفيد منها للتلاميذ، في حياتهم الاجتماعية وفق مخطط يعده مسبقا، بغرض جعل الفعل التعليمي ـ التعلمي يرتقي إلى المستوى الذي يجعله أكثر إفادة للتلاميذ في اكتسابهم للكفاءات التي تخدمهم في جل نواحي الحياة (سامي منير، 1999م، 26-28).

ـــ كفاءات تصميم الأهداف التّدريسية:

معرفة المعلم للمحتويات الدراسية التي تندرج في مادة تخصصه لا يكفي لكي يمارس عمله التدريسي بشكل فعال، بل عليه أن يمتلك كفاءة وقدرة على ربط المحتويات التدريسية بالوضعيات التعليمية المختلفة، بغرض العمل على ترجمتها إلى أهداف تعليمية مرتبطة بالكفاءات والمهارات المرغوبة من التلميذ أن يكتسبها، ويرتبط هذا بحقيقة مفادها أن العملية التعليمية ـ التعلمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات تشترط أن تكون الأهداف مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمحتويات والمقررات الدراسية للمادة، وعلى هذا الأساس على المعلم أن يكون أكثر كفاءة في تحديد الأهداف المراد بلوغها من كل نشاط أو موضوع تعليمي سيعرض في وضعية تعليمية على التلاميذ، إلى جانب التخطيط المحكم لها وتحديد إمكانيات ووسائل تنفيذ لها حتى

ينتهي ببلوغها، وهذا ما يمكن المعلم من تنشيط عمله التدريسي عن دراية ووعي، وبالتالي العمل على تطويع النشاطات التعليمية وفق الأهداف المرجوة من كل نشاط، كما يفترض كذلك على المعلم أن يمتلك القدرات والكفاءات والمهارات التي تتيح له تحديد الأهداف التعليمية التي تخدم المتعلم وتمكنه من اكتساب وتحصيل كفاءات وخبرات تفيده في حاضره ومستقبله، إذ أن المعلم نظرا لمبدأ تفريد التعليم الذي يميز مقاربة التدريس بالكفاءات، يجب أن يجعل الأهداف التي يصبو إليها من كل حصة تدريسية، متلازمة مع الأهداف المتباينة بين تلاميذ نفس القسم.

ولكي يكون المعلم أكثر كفاءة في تحديد الأهداف التعليمية والتخطيط لها، لا بد أن يكون كفؤ في عملية التحكم في المحتويات المعرفية لمادة تخصصه، ليتمكن من بنائها في وضعيات مفتوحة ومهام معقدة، تفيد التلميذ في التحصيل الفعال للمعارف وتجعله أكثر قدرة على توظيفها في مواقف أخرى تكريسا لأحد أهم أهداف التدريس بالكفاءات، ألا وهو جعل التلميذ يكتسب معارف قابلة للتوظيف في مواقف آنية وفي المواقف التي تصادف التلميذ مستقبلا (بيرينو، 2010م، 31-33).

ـــ كفاءات التنفيذ:

عملية التنفيذ للأنشطة التعليمية هي الإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم في مختلف المواقف والوضعيات التعليمية التي تفرضها الأنشطة التي يتعامل معها كل من المعلم والمتعلم، ورغم الأهمية القصوى التي تمثلها كفاءات التخطيط لأداء المعلم لدوره على أكل وجه إلا أنها غير كافية لذلك وحدها، على اعتبار أن عملية التخطيط للتدريس يجب أن تكون متبوعة بعملية التنفيذ للخطط المرسومة، وعلى هذا الأساس يجب أن تتوفر لدى المعلم الكفاءة لتنفيذ المخططات التي يرسمها، وتتمثل كفاءات التنفيذ في قدرة المعلم على التمهيد بطريقة ذكية لعملية تنفيذ الأنشطة بغرض جذب انتباه التلاميذ واستثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز، معتمدا في ذلك على الطرق والأساليب التدريسية التي تناسب كل نشاط أو مشروع أو مشكلة تعليمية، كما تتمثل كذلك في قدرة المعلم على ربط الأنشطة بخبرات التلاميذ السابقة نظرا للطابع ألتوظيفي للمعارف في إطار التدريس بالكفاءات، إذ على المعلم الذي يريد التنفيذ المحكم للمهمات التعليمية المعروضة على التلاميذ، أن يكون قادرا على إرشاد التلاميذ إلى الطرق السوية التي تمكنهم من توظيف معارفهم وكفاءاتهم وخبراتهم السابقة، في التعامل مع الوضعيات التعليمية الجديدة التي يعرضها

عليهم المعلم داخل القسم أثناء الدرس، فضلا عن هذا أثناء التنفيذ للأنشطة يجب أن يكون المعلم قادرا على استخدام مختلف نطق التحفيز، لجعل التلاميذ دائمي الارتباط بالأنشطة التعليمية لضمان تنفيذ مخطط الدرس إلى غاية تحقيق الهدف المنشود منه (الأزرق، 2000م، 33).

ـــ كفاءات التفاعل الاجتماعي:

تعد استجابات التلاميذ في القسم بمثابة ردود أفعال للسّلوكات التي يبديها المعلم أثناء الموقف التعليمي، بغرض إحداث التغيير المتوقع لديهم في نهاية الحصة التدريسية، كما تكون السّلوكات والردود التي تصدر عن المعلم متماشية مع ما يستوجبه الموقف التعليمي لخلق جو محفز للتعليم والتعلم، وعليه فلا بد أن يتمتع المعلم بكفاءة عالية في بناء علاقات تفاعلية إيجابية بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة، وبينه وبين التلاميذ من جهة ثانية، لجعل المواقف التعليمية مواقف محفزة وبناءة تؤدي في الأخير إلى انتقال أثر التعلم، وبالتالي يجب على المعلم أن يكون كفؤ في تقدير مشاعر التلاميذ وتشجيعهم على المناقشة والحوار والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، في مختلف القضايا والمواضيع التي يطرحها عليهم أثناء الدّرس، كما يجب أن يتمتع بالقدرة على تنمية مهارات التساؤل لدى التلاميذ، لتنمية روح الابتكار والإبداع وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، ويجب أن يتمتع أيضا بالروح الديمقراطية في التعامل مع التلاميذ متسما بصفة الود والاحترام واللين في التعامل معهم دون منح الفرصة للتسيب.

ولا شك أن تمتع المعلم بكفاءات التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع التلاميذ، يؤدي إلى تبنيهم أفكار واتجاهات إيجابية نحو شخصه ونحو المادة التي يشرف على تدريسها، ويترتب عن ذلك أن التلاميذ يكونون أكثر تفاعلية ومشاركة في الأنشطة التعليمية، فيزداد فهمهم وإدراكهم لعناصر الدرس في جو حماسي ديناميكي يجنب التلاميذ الشعور بالملل والضجر أثناء المواقف التعليمية، وتكون عملية التعلم لديهم مثمرة تفضي إلى اكتسابهم القدرات والكفاءات والمعارف المستهدفة أثناء الدرس (سامي منير، 1999م، 32، 33).

ـ كفاءات الاتصال والتواصل الصفي: عملية الاتصال الصفي عبارة عن علاقة تفاعلية قائمة على الأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم معتمدتا على الأساليب اللّفظية والأساليب غير اللّفظية (الأزرق، 2000م، 35)، كما تعد كذلك عملية الاتصال عملية يتم بمقتضاها نقل فكرة أو معلومة إلى فرد أو مجموعة من

الأفراد، وقد تكون مجموعة من الأفراد إلى فرد، أو من فرد إلى فرد، ويشترط فيها توافر عناصر الاتصال وهي المرسل المستقبل والوسيلة التي نستخدمها في عملية الاتصال، وقد تكون كلمات لفضية أو رموز غير لفظية أو الاثنتين معا، أو كتابات كالمراسلات، والمخططات، والرسوم البيانية...إلخ (شنان وهجرسي، 2009م، 25)، ونظرا أن العملية التعليمية ـ التعلمية عملية تفاعلية مرتكزة على مهارات التواصل، فلا بد على المعلم أن يتمتع بكفاءات الاتصال والتواصل، فيجب عليه أن يكون ملما بأساسيات ومبادئ الاتصال، ويكون بارعا في توظيفها على مدار الحصة التدريسية، بغرض إيقاظ انتباه التلاميذ أثناء عرض الأنشطة أو المشكلات والمشاريع الدراسية، وإثارة عنصر التشويق لزيادة درجة تحفيز التلاميذ أثناء الدرس، إذ أن إتقان المعلم لمهارات الاتصال والتواصل مع التلاميذ أثناء المواقف التعليمية، يؤدي إلى خلق مناخ إيجابي يساعد التلاميذ على تحصيل المهارات والخبرات والكفاءات المستهدفة بكل إتقان، ويجعل الصورة التي يحملها التلاميذ عن كل من المعلم والمادة الدراسية التي يدرسها بصفة خاصة والمدرسة بصفة عامة، صورة إيجابية تؤثر إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، وتعد قدرة المعلم على بناء علاقات الاتصال والتواصل بشكل إيجابي من أحد أهم المعايير التي يستدل بها على الأداء الناجح للمعلم في مهنته (عدس، 2000م، 211).

ـــ كفاءات التقويم:

لا يستطيع المعلم أن يستغني عن عملية التقويم التي تمكنه من المراقبة المستمرة لمدى بلوغ التلاميذ مرحلة اكتساب الكفاءات المستهدفة، كما لا يستطيع أن يستغني عنها في الحكم على مستوى ودرجة أدائه المهني والعمل على تحسينه قدر المستطاع، بحيث تعد عملية التقويم الوسيلة الوحيدة التي تتيح له ذلك، والمعلم الذي يريد أن يتمتع بكفاءات عالية في توظيف عملية التقويم، لا بد عليه أن يكون على دراية وإلمام واسع بمختلف أساليب وإجراءات وأدوات التقويم، وبمختلف الظروف التي تفرض عليه أن يقوم بهذه العملية على مدار السنة الدراسية، على اعتبار أن التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات تمتاز بطابع الاستمرارية في الزمن والاستمرارية في المراحل، بدء من التقويم المبدئي التشخيصي وصولا إلى التقويم التكويني، وعليه فمن المهم أن يتمتع المعلم بالكفاءة في تحديد الفترات التقويمية الهامة التي تمكنه من بناء نظرة عامة وثاقبة عن مستوى تحصيل التلاميذ للخبرات والمهارات والكفاءات المستهدفة، من جراء كل نشاط مرتبط بدرس

من دروس البرنامج الدراسي، مما يمكنه من تجاوز النقائص التي يلاحظها على أداء التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية.

والمعلم الذي يتمتع بكفاءة عالية في القيام بعملية التقويم هو المعلم الذي يكون بمقدوره تقدير الحجم الزمني الذي يتطلبه كل نشاط تعليمي، وهو الذي بمقدوره ملاحظة وتحديد ما يناسب من مدخلات وتغذية راجعة على العملية التعليمية ـ التعلمية، انطلاقا من النقائص التي يلاحظها بعد كل عملية أو فترة تقويمية، وهو أيضا بمقدوره فرز كم كبير من الملاحظات التي يستقيها من عملية التقويم وبسرعة دون تسرع، مما يمكنه من تحديد التعديلات التي تحظى بالأولوية لتصويب مسار أداء وتحصيل التلاميذ للكفاءات.

فضلا عن ما سبق على المعلم الذي يرغب في تحسين أدائه المهني أن يخصص فترات تقويمية، يخصصها للتقويم الذاتي لأدائه، فمهما بلغ أداء المعلم من مستوى فلا شك أن تراكم الأبحاث والدراسات في مجال التدريس، يفرض على مهنة التعليم حقائق لم يألفها المعلم، ولتحديد محل دوره من كل ذلك لا بد عليه أن يسعى إلى تحسين أدائه التعليمي باستمرار، موظفا مختلف ما يستجد من معطيات علمية هادفة إلى تحسين الأداء المهني للمعلمين، ولا يتأتى ذلك للمعلم إلا من خلال التقويم الذاتي لأدائه المهني، وهذا ما يفرض عليه أن يتمتع بكفاءات التقويم الذاتي للأداء المهني(بيرينو، 2010م، 67-71).

وكخلاصة لما سبق نستنتج أنه ومن خلال استعراضنا للكفاءات التدريسية التي تستوجبها عملية التدريس في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، نستنتج بأن مهنة التعليم رغم نبلها في الشرف والغاية، إلا أنها تبقى من أصعب المهن التي تتأثر مباشرة بكل المستجدات التي تحصل على ميدان التربية والتعليم، فالتحولات التي فرضتها مقاربة التدريس بالكفاءات على مستوى طرق التدريس والعلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ وأساليب التقويم وطبيعة الهدف التعليمي، كلها عوامل جعلت من العمل التدريسي الذي يقوم به المعلم ليس هينا، وإنما له من الصعوبات التي ترتبط بعدة متغيرات مرتبطة بالبيئة التربوية، ولعل هذه الإشكالية هي التي تؤدي إلى وجود علاقة تلازمية بين المهام والأدوار التي يقوم بها معلم التعليم المتوسط في مدارسنا، والكفاءت المهنية والمعرفية والتواصلية التفاعلية التي من الواجب أن يتمتع بها كل معلم يمارس مهنة التدريس في التعليم المتوسط.

المراجع:

أولا: الكتب:

1ـ أبو حويج مروان (2000): المناهج التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

2ـ أبو جادو محمد علي صالح (2000): علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان (الأردن).

3ـ الخالدي أحمد سامح (2002): أركان التدريس، الطبعة الرابعة، مطبعة بيت المقدس، رام الله فلسطين.

4ـ الأزرق عبد الرحمان صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، دون طبعة، دار الفكر العربي، بيروت لبنان.

5ـ العشي نوال (2008): إدارة التعلم الصفي، دون طبعة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

6ـ الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003): الكفايات التدريسية ـ المفهوم ـ التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان (الأردن).

7ـ بسيوني عميرة إبراهيم (1991): المنهج وعناصره، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة جمهورية مصر العربية.

8ـ بيرينو فيليب (2010): عشر كفاءات للتدريس، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.

9ـ جرادات عزت؛ دوقان عبيدات؛ أبو غزالة هيفاء؛ خيري عبد اللطيف (2008)، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

10ـ جان بيار بياجي (1992): علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد بردوزي، الطبعة الخامسة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

11ـ حسونات محمد ؛ إرزيل رمضان (2002): نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات (المعالم النظرية)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزأ الأول، دون طبعة، (الجزائر).

12ـ الحيلة محمد محمود (2008): تصميم التعليم نظرية وممارسة، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الأردن.

13ـ سامي منير (1999): المدرس المثالي، دون طبعة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة جمهورية مصر العربية.

14ـ عفانة عزو إسماعيل؛ الزعانين جمال عبد ربه؛ الخزندار نائلة نجيب (2008) التعلم في مجموعات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الأردن.

15ـ فريد حاجي (2005): المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

16ـ مرسي محمد منير (1998): المعلم والنظام (دليل المعلم في تعليم المتعلم)، دون طبعة، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة جمهورية مصر العربية.

17- Perrenoud Philippe (2004): dix nouvelles compétence pour enseigner, E.S.F. éditeur, paris (France).

ثانيا: المجلات والدوريات:

18ـ الشديفات عبد الحميد، الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم المتوسط (مقال منشور)، مجلة جامعة آل البيت، العدد 10، المفرق الأردن (2004).

ثالثا: المعاجم والقواميس:

19ـ شنان فريدة؛ هجرسي مصطفى (2009): المعجم التربوي، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.