

تقييم أداء المعلم من وجهة نظر أولياء التلاميذ

لحمر ميلود

باحث دائم بالكراسك-وهران

وعضو مخبر التربية والتطور-جامعة وهران2

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء المعلم من وجهة نظر أولياء التلاميذ باعتبارهم طرفي وأساس العملية التربوية، لكن يبقى المعلم هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية المسطرة. أجريت الدراسة على عينة من أولياء تشمل 25 بحي بن داود-بئر الجير وهران، وقدم لهم استبيان يقيس ثلاثة أبعاد لأداء المعلم (البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الأخلاقي-الانفعالي). كشفت نتائج الدراسة، أنّ أولياء التلاميذ لديهم اتجاه سلبي نحو أداء المعلمين من حيث أدائهم الأخلاقي-الانفعالي. الكلمات المفتاحية: تقييم أداء المعلم، أولياء التلاميذ، البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الأخلاقي-المعرفي، أولياء التلاميذ.

Abstract:

The aim of this study was to evaluate the performance of the teacher from the point of view of the parents of school students since the two parties are the basis of the educational process and the teacher is the primary responsible for achieving the educational goals. The questionnaire was used to measure three aspects of teacher performance in a sample of 25 parents. The results showed a negative attitude towards behavioral aspect of teacher performance.

Keywords: Evaluate the performance, teacher, parents of school students, behavioral performance.

مقدمة:

شهدت الألفية الثالثة ظهور نظام عالمي جديد يدعى العولمة والذي تميز بظهور مصطلحات ومفاهيم جديدة هيمنت عليها الليبرالية الاقتصادية وانفتاح السوق والتطور التكنولوجي العالمي الذي أحدث أكبر تأثير في مجال الاتصالات والمعلومات مثل القنوات الفضائية، وشبكة الإنترنت والهواتف الذكية ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، مما حوّل العالم إلى قرية صغيرة مفتوحة على مختلف ثقافات الشعوب وهذا ما أدى إلى انهيار الكثير من القيم والمعايير الثقافية في المجتمع الجزائري.

ونتيجة لذلك، تأثرت أهم مؤسسات للتشئة الاجتماعية للأفراد بنظام العولمة، هما: الأسرة والمدرسة، حيث ظهرت ظروفًا اقتصادية واجتماعية جديدة، جعلت من الأسرة الجزائرية استهلاكية بامتياز، هذا ما فرض على الرجال والنساء الخروج للعمل وبالتالي تنازلت الأسر من مختلف الفئات الثقافية والاجتماعية عن مهمة تعليم وتنشئة أطفالهم لصالح المدرسة، وهذا ما أسفر بدوره إلى ظهور صعوبات تنظيمية، تربوية وتسييرية داخل المدرسة الجزائرية.

وهكذا أصبح التلاميذ ضحية الاتهامات المتبادلة ما بين الأسرة والمدرسة حيث كل طرف يتهرب من تحمل مسؤولياته، وفي هذا السياق، أوضحت (Saint-Jacques M.C, Turcotte D., Drapeau S. & Clotier R., 2004) أنّ العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة ليست في أغلب الأحيان سهلة، وقد تتميز أحيانا بالشك والعدوانية فبعض أولياء التلاميذ يصرحون بأنّه لا يتم الاستماع إليهم من طرف المدرسة. و أبرزت (Asdih, 2012) بأنّ المعلمين يركزون على منطق التلقين،

ويتوقعون من الأسر أن تساعد التلميذ على استكمال أو إعداد المهام التي تؤدي في المدرسة في حين يركز أولياء التلاميذ على منطق التنمية الشخصية والأسرية وينتظرون من المدرسة ضمان المحتوى والقواعد والتصورات المهنية.

1- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يؤدي أولياء التلاميذ اهتماما متزايدا بتعليم أطفالهم غير أن الإصلاحات المتكررة للمنظومة التربوية في بلادنا والمستوى التعليمي المحدود أو المتوسط للأولياء وانشغالهم بتلبية الحاجيات المادية للأسرة، أدى إلى عدم قدرتهم على مساعدة أبنائهم في تحقيق التحصيل الدراسي الجيد من خلال الدعم داخل البيت في إنجاز واجباتهم المدرسية أو في شرح الدروس لهم وفي نفس الوقت، شهد قطاع التربية هجرة جماعية للمعلمين والأساتذة نحو التقاعد ونتيجة لهذا النزيف، تم في السنوات الأخيرة توظيف خريجي الجامعات لسد هذا العجز، ونظرا لعدم خبرة هؤلاء يعرف التحصيل التعليمي تراجعاً حسب ما هو متداول في أوساط الأولياء والذين غالباً ما يلومون المعلمين في أنهم سبب هذا التراجع، من هنا جاءت إشكالية البحث المتمثلة فيما يلي: ما هي اتجاهات أولياء التلاميذ نحو أداء المعلمين؟

2- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم إضافة للبحوث المتعلقة بالنظام التربوي الجزائري لاسيما في مجال تقييم أداء المعلمين خاصة مع تطبيق برامج الجيل الجديد للمناهج التربوية والذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات، فأداء المعلم يمثل جوهر العملية التعليمية، فحسب (Buttiens M., Marie Françoise Lalande M.F & Raymond M-J, 2005) يُعتبر المعلمون أهم عنصر في جودة عملية التعليم في المنظومات التربوية والتعليم للدول. ويتم هذا التقييم من خلال معرفة اتجاهات أولياء التلاميذ نحو مهارات هؤلاء المعلمين مع مراعاة ثلاث فئات أوردها (Laveault, 2007) عن (Fenstermacher et Richardson, 2001) والذان أكدوا على وجوب الأخذ بعين الاعتبار ثلاث فئات رئيسية بالنسبة للأفعال المهنية عند تقييم جودة التعليم؛ أولاً: الأفعال المنطقية، وتتمثل في الاستدلال والشرح والتصحيح والتفسير؛ ثانياً: الأفعال النفسية، وتعبّر عن التحفيز، التشجيع، المكافأة، التخطيط والتقييم؛ ثالثاً: الأفعال الأخلاقية: وهي الصدق والشجاعة والتسامح والرحمة والاحترام والإنصاف. ونتيجة لهذا التقييم، يمكن تشخيص طبيعة العلاقة بين المدرسة وأولياء التلاميذ مع تقديم مقترحات عملية لتحسين جودة التعليم.

3- أهمية الدراسة :

تتحلى أهمية هذه الدراسة في معرفة وجهة نظر أولياء التلاميذ في تقييم أداء المعلم بما أن أغلب المعايير في تقييم الأداء تعتمد على التقييم الذاتي للمعلم وتقييم المشرفين والمفتشين وأحياناً تقييم التلاميذ، وبما أن دراستنا أجريت على الطور الابتدائي، لا يمكن للتلاميذ الصغار إبداء آرائهم نحو أداء معلمهم غير أن الأولياء هم من يمكنهم لعب هذا الدور في هذا المجال بما أنهم يتابعون أبنائهم سواء بمساعدتهم في مراجعة دروسهم أم من خلال متابعة تحصيلهم الدراسي.

كما أن هذا البحث يعتمد على تقييم أداء المعلم من خلال معرفة مدى قدرته على تحقيق الأهداف البيداغوجية في نظر الأولياء والتي اعتمدت كمهارات ضرورية للمعلم وتتمثل في ثلاثة أبعاد وهي: البعد المعرفي والبعد السلوكي والبعد الأخلاقي-الوجداني.

4- مفاهيم الدراسة:

البعد المعرفي: يحدد قدرة المعلم أو مهاراته التي تخص إجراءات محددة مثل اكتساب المعرفة والتحكم في المعارف الفنية والتفاعلية أثناء أداء واجباته.

البعد السلوكي: يمثل القدرة على الكلام أمام الجماعة، التنشيط، فرض النظام، الاتصال الإيجابي (الإصغاء الفعال) مع التلاميذ وأولياءهم.

البعد الأخلاقي والانفعالي: يحدد القدرة على تكوين التلاميذ باستخدام التعاطف، مع الأخذ بعين الاعتبار القيم الأخلاقية مثل احترام الذات والآخرين، مع التسامح والتحضر واللاعنف.

6- الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

1-6- تعريف التقييم التربوي:

يعرف معجم مصطلحات علم النفس التقييم بأنه "طريقة يراد بها معرفة الأشياء بالاعتماد على مجموعة من المقاييس المناسبة، مثل الامتحانات واختبارات الأداء"، و"التقييم أو التقدير هو تحديد قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط. والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة". (الحريري، 2012، صفحة 20)، أما (Fournier, 2016) فتري أنّ التقييم يهدف إلى التقدير بواسطة وسائل علمية اكتساب المعارف والمهارات، وقد ظهر هذا المفهوم في مجال المؤسسة في الدول الأنجلوساكسونية ثم أدمج في الوسط التربوي مع ظهور مقارنة بيداغوجيا الأهداف (Approche pédagogique par objectif)، وقسمت مفهوم التقييم إلى ثلاثة أنواع، يكون التقييم تنبؤي إذا كان هدفه هو تقدير أثر المحتمل للقرار ويكون التقييم تجميعي حينما يقيس النتائج المحصل عليها مثل تنقيط واجب، ويكون التقييم تكويني إذا تم وضعه لتصحيح منهج تفكير المتعلم للتمكن من تحقيق هدف محدد.

2-6- أهداف تقييم أداء المعلم: هناك هدفان أساسيان لتقييم المعلم هما: ضمان جودة التعليم والارتقاء بتعليمه. (دانيلسون، 2012/2008، صفحة 61) وذكر (Laveault, 2007) أنّ من بين أهداف عملية تقييم المعلم التوجيه والترقية المهنية، تحسين وتنويع الممارسات والتأثير على تعلم التلاميذ.

3-6- تعريف سلوك المعلم: عرف (الأزرق، 2000) سلوك المعلم بأنه "جميع الآداءات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل حجرة الدراسة وخارجها"، وعن نفس المرجع قدم التعليم من وجهة المدرسة النفس الاجتماعية على أنه "نشاط يتسم بالمهارات الاجتماعية ويعتمد على العلاقات البينية والتواصل الفعال بين المعلم والتلاميذ وأنه يمكن أن تعلم المهارات الاجتماعية كما تعلم المهارات الحركية". ويرى (Fleurat, 2003) أنّ المعلم يمكنه الجمع بين المهارات العقلية والمهارات البيداغوجية إثارة التحفيز لدى التلميذ وأحسن من ذلك يمكنه تحويل سلوك المقاومة النشطة إلى سلوك تحفيز نشط. وحسب (Cardinet, 1982) يرتبط سلوك المعلم بتصوّره عن تعلّم التلميذ وهل يريد إكساب التلميذ معارف جديدة أو تصحيح أخطائه أو أنّه يوجهه للتطوير المعرفي أو يحاور التلميذ إذا ما أراد مساعدته على التعبير وأخيرا وضع الشروط اللازمة للاتصال الفعال، وفهم سلوك المعلم داخل القسم، أشار (Foudriat, 2007) على أنّه من الضروري تبني تصوّرات نسقية لبناء مجموعة العلاقات المجردة والتي لها تأثير مباشر أو غير مباشر، لهذا نأخذ بعين الاعتبار العلاقات ما بين المعلم وزملائه، العلاقات مع التلاميذ، العلاقات مع الإدارة والعلاقات مع أولياء التلاميذ المفوضين والأولياء الآخرين، وهذه العلاقة الأخيرة هي محل بحث في دراستنا الحالية.

ويشير سيلبرمان إلى أنّ سلوك المعلم "يؤثر على نوعية المناخ النفسي والاجتماعي داخل الفصل و بالتالي يؤثر على سلوك التلاميذ وتفاعلهم الاجتماعي وعلى اتجاهاتهم نحو معلمهم ونحو الموضوعات الدراسية بل والمدرسة بوجه عام". (الأزرق، 2000، صفحة 241).

7- الإجراءات المنهجية للدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على استبيان لقياس أداء المعلمين يتكون من 30 فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد تمثل معايير تقييم أداء المعلم بناءً على الأهداف البيداغوجية المحققة من وجهة نظر أولياء التلاميذ وهي: بعد الجانب المعرفي، بعد الجانب السلوكي، و بعد الجانب الأخلاقي الانفعالي. بالإضافة إلى ثلاثة أسئلة مفتوحة عن الصعوبات التي تواجه الأولياء أثناء تدرّس أبنائهم واقتراحاتهم عن الحلول الممكنة لتطوير منظومتنا التربوية، خاصة والإصلاحات الجديدة التي باشرتها الوزارة الوصية من وجهة تصورات أولياء التلاميذ.

1-7- منهج الدراسة:

لإنجاز هذا البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب مع هذه الدراسة.

2-7- عينة الدراسة:

لقد قمنا بدراسة أولية بمدرسة ابتدائية بحي بن داود بلدية بئر الحير بولاية وهران في الفترة الممتدة ما بين 06 إلى 15 أفريل 2014 لدى عينة تضمنت 25 فرد من أولياء التلاميذ وفيما يخص الخصائص الاجتماعية للعينة قسمت إلى ثلاثة معايير وهي صلة القرابة بالنسبة للتلميذ والمستوى الدراسي ومهنة أولياء التلاميذ.

3-7- أداة الدراسة ووصفها وخصائصها (الصدق والثبات):

تم بناء أداة الدراسة من طرف الباحثين اللذين قاما بالتعرف على خصائصها السيكمترية باستخدام الاتساق الداخلي لمعرفة صدق الاستبيان من خلال الكشف عن العلاقة بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (1) يبين الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل

البعد	الجانب المعرفي	الجانب السلوكي	الجانب الأخلاقي الانفعالي
قيم الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	0,93	0,79	0,82
مستوى الدلالة	0,00	0,00	0,00

كشفت نتائج الجدول رقم (1) على أن الارتباطات بين أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل دالة احصائيا وهذا يدل على الاتساق الداخلي للأداة وبالتالي تمتعها بالصدق.

وللكشف عن مستويات ثبات أداة الدراسة تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ ومعامل جوتمان وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (2) يبين مستويات ثبات مقياس الدراسة

مقياس الدراسة	معامل جوتمان	معامل ألفا كرونباخ
	0,84	0,88

يبيّن الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات حسب جوتمان وألفا كرونباخ هي على التوالي تساوي 0,84 و 0,88 وهي قيم تدل على تمتع الاستبيان بمستوى عال من الثبات.

4-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قمنا في هذه الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية ومتوسط الدرجات المحصل عليها بالنسبة لكل بعد من أبعاد الاستبيان.

8- عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:**9-1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:**

بالنسبة لصلة القرابة تمثل الأمهات نسبة 48 % من الأولياء المستجوبين في حين يمثل الآباء نسبة 44 % من العينة أما الأجداد فيمثلون 8 % من العينة محل الدراسة.

أما بالنسبة للمستوى الدراسي لأولياء التلاميذ فاحتل المستوى المتوسط المرتبة الأولى بنسبة 44 % من العينة أما المستوى الابتدائي فكان ممثلاً بنسبة 28 % من العينة وتلاه المستوى الجامعي لأولياء بنسبة 16 % وأخيراً كانت نسبة الأولياء الذين ليس لديهم أي مستوى تعليمي تساوي 12 % من العينة.

وفيما يخص المعيار الثالث الذي يمثل النشاط المهني الذي يمارسه أفراد العينة أظهرت النتائج أن 44 % من أولياء التلاميذ يمارسون مهن حرة، ويعمل نسبة 28 % منهم في الوظيفة العمومي، أما 16 % من أفراد العينة هم متقاعدون، في حين 12 % من الأولياء هم بطالين.

أما نتائج أبعاد الاستبيان فكانت كالتالي : بالنسبة لبُعدي الجانب المعرفي والجانب الأخلاقي الانفعالي كان متوسط الدرجات المحصل عليها لكل من البعدين يساوي 3,64 وهذا يعني أن اتجاهات أولياء التلاميذ بالنسبة لهذين البعدين من أداء الأساتذة كانت إيجابية، غير أنهم أبدوا اتجاهات سلبية بالنسبة للجانب السلوكي من أداء المعلمين بما أن متوسط الدرجات المحصل عليه بالنسبة لهذا البعد يساوي 2,84.

8-2- مناقشة نتائج الدراسة :

تظهر النتائج اتجاهات إيجابية لأولياء التلاميذ نحو أداء المعلمين في الجوانب المعرفية والأخلاقية والانفعالية، فهم يرون أن المعلمين يؤدون بشكل صحيح نوعاً ما المهام ذات الأساس المنطقي والأخلاقي، وبمعنى آخر أداء مهاراتهم المهنية مثل اكتساب المعرفة والتحكم في المعارف الفنية والتفاعلية، والقدرة على التخطيط وتنفيذ البرنامج والإلقاء، وكيفية شرح الدروس للتلاميذ باستخدام الأمثلة والبراهين.

ويرى الأولياء أن المعلمين يؤدون هذه المهام المعرفية مع ضمان الجانب الأخلاقي والعاطفي لمهنتهم، والذي يمثل قدرة المعلم على تعليم التلاميذ مع التحلي بالرحمة والصدق والإنصاف، والاحترام اتجاههم ونحو أوليائهم.

وبالرغم من أن الأولياء يثمنون هذان الجانبين من أداء المعلمين غير أنهم يبدون مواقف سلبية اتجاه الجانب السلوكي، وبالفعل هناك عدة متغيرات تؤثر على هذه الاتجاهات والتي حسب الأولياء هي نتيجة لمجموعة من العوامل، ويمكننا أن نذكر مثلاً على ذلك: تصور الأولياء لاتجاهات السلبية التي يبديها المعلمون اتجاه الأحياء الشعبية، بما أن دراستنا أجريت على مستوى حي شعبي حيث يعتبر المستوى الاجتماعي والثقافي هش نوعاً ما، مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى التعليمي لأولياء إذ نجد نسبة 72 % من الآباء الذين شملتهم الدراسة لديهم المستوى الابتدائي والمتوسط، في حين أن معظمهم يمارسون مهن حرة محدودة الدخل وما يقارب 28 % من الأولياء متقاعدون وعاطلين عن العمل.

هذه التمثيلات السلبية للمعلمين اتجاه هذه الطبقات الاجتماعية أكدتها (Asdih, 2012) حيث إنَّ خطر وصم الأسر الشعبية (la stigmatisation) يعتمد على الفجوة الاجتماعية بين المعلمين وأولياء التلاميذ والتي يتم التعبير عنها عن طريق تمثيلات نمطية تتجلى في التعبيرات الشفهية للمعلمين كمصطلحات "الاستقالة المدرسية"، "استقالة الآباء"، "التهرب الأبوي"، "الأولياء غير قادرين على متابعة أطفالهم"، ومع ذلك، يبدو انشغال الأولياء البالغ إزاء تدرُّس وتعليم أطفالهم، بغض النظر عن دخلهم ومستوى تعليمهم ونوع الأسرة وصلة القرابة (الأب، الأم أو الجد). هذه الاتجاهات السلبية التي يبديها الأساتذة قد تنهي العلاقة ما بين الأولياء والمعلمين، فحسب (Maurice & Lessard, 1999) يكون سلوك المعلمين متناقض اتجاه الأولياء

فهم يجذبون حقا التعاون معهم ولكنهم في نفس الوقت يريدون أن تكون هذه العلاقة محدودة. في هذا السياق، أشارت (Feyfant, 2015) إلى أن بعض اتجاهات المعلمين قد تميل إلى تقزيم رأي الأولياء الذين ينحدرون من الأوساط الشعبية وبالتالي يلجأ المعلمون إلى الاتصال بهم عن طريق التلاميذ. هذه المواقف السلبية من طرف المعلمين، تؤدي إلى اتجاهات متبادلة من طرف الأولياء والذين هم بدون شك قلقون إزاء تعليم وتنمية أطفالهم. وأشارت (Asdih, 2012) على أن حتى العائلات المنحدرة من الأوساط الشعبية لديها قلق بشأن تربية وتعليم أبنائها بغض النظر عن دخلهم ومستوى تعليمهم ونوع الأسرة وصلة القرابة (أب، أم أو الجد) وكذلك سن وجنس التلميذ. غير أن أعمال Crozier ما بين سنوات 1997 و 2005 والتي أوردتها كل من (Philippe & Roger, 2010) بينت أن أولياء التلاميذ الذين ينحدرون من الأوساط المشقة يطورون نزعة الإقصاء الذاتي من علاقة مع المدرسة بناءً على تمثيلات لتوقعات سلبية للوسط المدرسي اتجاههم.

والعامل الثاني هو ارتفاع عدد التلاميذ في القسم والذي يُعَد من ظروف العمل السيئة التي تؤثر على أداء المعلم وهذا ما أكدته (Yvon Dimitri, 2012) والذي يرى أن حجم القسم يُعد عامل حاسم في جودة التعليم من جهة والتعلم من جهة ثانية، وبالفعل ففي قاعة الدراسة المكتظة يجد المعلم صعوبات في فرض النظام ومناخ ملائم يسمح له بإلقاء الدرس بشكل جيد. ويجد المعلمون صعوبة في تسيير الأقسام الكبيرة الحجم وفرض الانضباط بسبب سلوك التلاميذ والذين يبدون أكثر فأكثر متمردين عن قواعد وسلطة البالغين، وهذا ما أكدته (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001) الذي يرى أن العلاقة المتبادلة بين الأطفال والبالغين وخاصة فيما يتعلق بالسلطة لم تتغير فقط في الأسرة ولكن حتى في المدرسة يعيش الأساتذة أوقات صعبة فيما يخص علاقتهم بالتلاميذ، ففي نفس الوقت الذي يحاول فيه المعلمون الحفاظ على النظام في الأقسام الدراسية يكونون حريصين على نوعية التعليم والمعارف التي يقدمونها للتلاميذ. وضمن نفس السياق يوضح (Yvon Dimitri, 2012) بأن الحجم الكبير للقسم يؤثر بصفة مباشرة على جودة التعليم وعلى التحصيل الدراسي للتلاميذ. لهذا يُعد القسم الذي يضم عددا محدودا من التلاميذ عاملا أساسيا في إرساء مناخ ملائم وصحي يُحسّن من أداء المعلمين، وهذا ما أشار إليه (Suchaut, 2003) حيث أن المعلمين يشددون على أن العدد المحدود للتلاميذ في القسم يساهم في تحسين الظروف العامة للتعليم وفي نفس الوقت يرفع من مستوى التعلم لدى التلاميذ.

أما العامل الثالث المتسبب للاتجاهات السلبية لأولياء التلاميذ اتجاه أداء المعلمين، هو الانطباع لدى الآباء بأن المعلمين يتجاهلون اقتراحاتهم والنصائح التي يقدمونها فيما يخص تدرّس أبنائهم وهذا ما يؤدي إلى فتور العلاقة ما بين أولياء التلاميذ والمعلمين، لهذا يؤكد كل من (Deslandes & Bertrand, 2004) على أن أولياء التلاميذ يصرحون بأنهم يتعرضون للوم من طرف المعلمين في حالة تراجع مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم باعتبارهم المسؤولين عن هذا التراجع. من جهتهم يشتكي المعلمون من نقص التحفيز لدى أولياء التلاميذ في متابعة تعليم أبنائهم، هذا النقص في الدعم الملاحظ من طرف المعلمين يترجم إلى انتقادات يوجهونها إلى الأولياء، في هذا الإطار أوضحت (Feyfant, 2015) في دراستها أن انتقادات الأساتذة لا تتوقف في كونها عبارة عن لوم أو غياب أولياء الأمور بل يعتبرون أن غياب الدعم من طرفهم يتحول في حقيقة الأمر إلى هجوم على المدرسة وهكذا يطالب الأولياء بإصلاح المدرسة بدلا من مراجعة أنفسهم. كما أن بعض الأولياء يرون بأن المعلمين يتجنبون إشراكهم في عملية تعليم أبنائهم لأسباب مختلفة وهذا ما أورده (Serge, 2011) عن Salomon et al, 1998 اللذين أشارا إلى أن العديد من المعلمين في المرحلة ما قبل المدرسة والابتدائي يحدّون من دور أولياء التلاميذ ويطالبونهم فقط بنشاطات الدعم والتأطير في انجاز الفروض المنزلية وهذا لأنهم يخشون أو يتجنبون استدعاء الأولياء داخل القسم حتى لا يلاحظون قراراتهم وممارساتهم البيداغوجية وبهذا يكونون عرضة لانتقاداتهم أو لتدخلاتهم في المجال المدرسي. إن إغفال المعلمين لدور أولياء التلاميذ ومشاركتهم في العملية التعليمية هو عامل يتنبأ بنقص مهاراتهم البيداغوجية

والعلائقية التي تعتبر أساسية في التعليم، حيث أوضح (Buttiens M., Marie Françoise Lalande M.F & Raymond M-J, 2005) على أهمية هذه المهارات في التعليم، إذ يرى بالإضافة إلى المعارف والمهارات البيداغوجية والمتعلقة بالمادة المدرسة، يُنتظر من المعلمين تطوير مهارات التواصل مع الأولياء، مواجهة التسرب المدرسي والغيابات، والقدرة على العمل في الأوساط الشعبية والهشة.

ولقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية التعاون ما بين المعلمين وأولياء التلاميذ وهذا ما أكدته (Feyfant, 2015) أنّ واجب التعاون مع أولياء التلاميذ والشركاء المدرسة هو واحد من المهارات العشرة التي يجب على المعلمين اكتسابها. العامل الرابع المتسبب للاتجاهات السلبية لأولياء التلاميذ هو إحساسهم بإهمال المعلمين لأبنائهم وخاصة أولئك ذوي التحصيل الدراسي المتوسط أو المنخفض. فلقد أوردت (Feyfant, 2015) أنه لوحظ أثناء المقابلات الفردية بين الآباء والمعلمين، والتي تتعلق بأداء المدرسة و/ أو سلوك الطفل في المدرسة، وجود فجوة بين تصور المعلمين وأولياء الأمور، على سبيل المثال، حينما يطلب المعلمين الدعم ومرافقة الأولياء لتعليم الطفل ينظر إليه سلبا من قبل الولي والذي يعتبره فشل ذريع للمعلمين، وأكثر من ذلك يلاحظ الأولياء قلق أبنائهم اتجاه المدرسة في حين أن المعلمين لا يدركون ذلك القلق.

هذا الفرق بين تصورات الشركاء (الآباء والمعلمين) هو نتيجة لعدم التواصل والتعاون بينهما، مما يبعث الشك والريبة في قدرات ومهارات كل طرف. ويؤكد كل من (Jean-Claude & Elisabeth, 2006) أن عدة دراسات بينت أن هناك نقص في التفاهم بين الأولياء والمعلمين خشية من التشكيك في مهاراتهم. وفي هذا الصدد يجد التلميذ ذو التحصيل المدرسي الضعيف نفسه في وسط "حوار الطرشان" بين المعلمين والآباء والذين يتبادلون التهم في من هو سبب هذا الفشل الدراسي، كما أشار (Caroline, Délis, Laura, Marc, Françoise, & Urban) إلى أن المعلمون يشددون على دور العوامل البيئية وخاصة نقص الاستثمار العائلي في الصعوبات التي يواجهونها وبدرجة أقل العوامل المتعلقة بتنظيم النظام المدرسي ثم أخيرا التلميذ بحد ذاته، من جهتهم يلقي الأولياء اللوم على المعلمين في سلوكهم السلبي اتجاه التلميذ ضعيف التحصيل الدراسي باعتبار أن الأسرة هي سبب هذا الفشل وبالتالي يشكك الأولياء في الكفاءة المهنية للمعلمين.

خلاصة:

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن استخلاص وجود اختلال في جانب من جوانب أداء المعلمين أدى بذلك إلى اختلال العلاقة بين أولياء التلاميذ والمعلمين والمدرسة بصفة عامة والذي يتطلب إعادة النظر في المهارات الاتصالية والعلائقية للمعلمين وفي طبيعة الشراكة بينهم وبين أولياء التلميذ مع اضافة رأي أولياء التلاميذ في تقييم أداء المعلمين بصفتهم طرف أساسي في العملية التربوية.

المراجع

أولا: قائمة المراجع بالعربية

1. -رافدة الحري. (2012). التقييم التربوي. الأردن: دار المنهاج للنشر والتوزيع.
2. -شالورت دانيلسون. (2012/2008). دليل دعم الممارسات المهنية: استخدام الاطار التدريسي في المدرسة. (فهد بن عبد العزيز أبانمي، المترجمون) الرياض، المملكة العربية السعودية : مطابع جامعة الملك سعود.
3. -عبد الرحمن صالح الأزرق. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين: مفاهيم نظرية، دراسات ميدانية، أدوات مبتكرة للقياس. طرابلس: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الأجنبية

4. -Asdih, C. (2012). collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue Internationale Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52.
5. -Buttiens M., Marie Françoise Lalande M.F & Raymond M-J. (2005). Elargir les possibilités et développer les compétences des jeunes un nouveau programme pour l'enseignement secondaire. Canada: Les presses de l'université de Laval.
6. -Cardinet, J. (1982). le choix des procédures d'évaluation sociale. *Revue Européenne des sciences sociales* , 41-58.
7. -Caroline, D., Délis, G., Laura, A., Marc, L., Françoise, G., & Urban, E. comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaire. (E. n. Lyon, Éd.) *Revue française de pédagogie* (173), 5-18.
8. -Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation* , 30 (2), 411-433.
9. -Feyfant, A. (2015). Coéducation: Quelle place pour les parents? ifé. institut français de l'éducation , 1-24.
10. -Fleurat, E. (2003). Pédagogies et comportements: la part de l'affectif dans les apprentissages, théorie des interactions comportementales . France: Pop Edition .
11. -Foudriat, M. (2007). Sociologie des organisations, les pratiques du raisonnement. France: Pearson Education.
12. -Fournier, M. (2016). Eduquer et Former: Connaissance et débats en éducation et formation. Editions Sciences Humaines.
13. -Jean-Claude, K., & Elisabeth, L. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention: une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation* , 32 (3), 567-591.
14. -Laveault, D. (2007). Quelles compétences, Quels types de validité pour l'évaluation? Dans D. L. Louise Bélaire, les compétences professionnelles en enseignement et leur éducation (pp. 25-50).
15. -Martinet, M., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). la formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles. Québec: ministère de l'éducation.
16. -Maurice, T., & Lessard, C. (1999). le travail au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Canada: les presses de l'université de Laval.
17. -Philippe, M., & Roger, L. (2010). De nouvelles configurations éducatives, entre coéducation et communauté d'apprentissage. Québec: Presses de l'université du Québec.

18. -Saint-Jacques M.C, Turcotte D., Drapeau S. & Clotier R. (2004). Séparation monoparentalité et recomposition familiale: Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action. Canada: les presses de l'université de Laval.
19. -Serge, J. l. (2011). Regard croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. Revue Service social , 57 (2), 5-19.
20. -Suchaut, B. (2003). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures . Dans T. Nault, la gestion de la classe (pp. 215-231). Paris: De Boeck.
21. -Yvon Dimitri, B. (2012). la taille des classes et la qualité des procédures pédagogiques dans l'enseignement primaire centrafricain, théories et pratiques. Paris: Publibook.